



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Transnationale elektroniske samarbejdsprojekter - i det almene gymnasium

Christensen, Lone Toft

Publication date:
2001

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Christensen, L. T. (2001). *Transnationale elektroniske samarbejdsprojekter - i det almene gymnasium*. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. VCL-serien Nr. 24

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Transnationale elektroniske samarbejdsprojekter - i det almene gymnasium

**Lone Toft Christensen
Ph.d.-stipendiat**

**Videncenter for Læreprocesser
Aalborg Universitet**

© 2001, Lone Toft Christensen

**Transnationale elektroniske samarbejdsprojekter
– i det almene gymnasium**

VCL-serien nr. 24, ISSN 1399-7300

Den trykte udgaves ISBN: 87-90934-42-3

Den elektroniske udgaves ISBN: 87-90934-43-1

Udgivet af:

Videncenter for Læreprocesser Aalborg Universitet

Trykt af:

UNI.PRINT, Aalborg Universitet

VCL-serien redigeres af:

Susanne Nielsen, Brian Kjær Andreasen, Anette Kolmos, Annie Aarup Jensen,
Palle Rasmussen og Erik Laursen

Distribution:

Videncenter for Læreprocesser

Att.: Susanne Nielsen

Fredrik Bajers Vej 7B

DK 9220 Aalborg Øst

Tlf. 9635 9955, Fax 9815 6542

E-mail: sn@vcl.auc.dk

Web-side: <http://www.vcl.auc.dk>

**Transnationale elektroniske samarbejdsprojekter
– i det almene gymnasium**

af

Lone Toft Christensen

**Videncenter for Læreprocesser
Aalborg Universitet
2001**

Indholdsfortegnelse

INDLEDNING	6
NETVÆRKSTYPER	8
SAMARBEJDSPROJEKTERNES DIDAKTIK	11
Mål	11
Indhold og samarbejds- og arbejdsformer	12
IT-anvendelsen	14
Opsummering og kommentar	17
PROBLEMFELTER	18
Begrænsede IT-ressourcer	19
Faglige og pædagogiske problemer	19
Samarbejdets vedligeholdelse over tid	21
Elevholdninger til IT	22
Ledelsesstrukturer	22
Hensynet til elevernes læreprocesser og skolesamarbejdet	22
Internationalisering og skolekultur	23
Opsummering og kommentarer	23
LÆREPROCESSER	25
Professionalisering af elevprodukterne i det åbne klasserum	26
Elevroller i det åbne klasserum	28
Kommunikative læreprocesser	29
Interkulturelle læreprocesser	30
Opsummering og kommentarer	33
UDVIKLINGSMULIGHEDER	35

Elevinvolvering	35
Kombination af medier	36
Elektronisk samarbejde og udvekslingsrejser	37
Evaluering og erfaringsudveksling	37
Hvad kan vi lære af hinanden?	37
Opsummering og kommentar.....	38
KONKLUSION.....	40
LITTERATURLISTE	43
UDGIVELSER I VCL-SERIEN	44

Indledning

Hvorfor overhovedet beskæftige sig med noget så besværligt som samarbejdsprojekter, der både er transnationale og elektronisk medierede? Det håber jeg følgende mindre, kvalitative undersøgelse, der er en forundersøgelse til en større afhandling om interkulturelle læreprocesser i transnationale Internetbaserede samarbejdsprojekter, kan give nogle foreløbige bud på. Mit særlige interesseområde er det almene gymnasium og de samarbejdsprojekter, der tilrettelægges med henblik på involvering af eleverne. Undersøgelsens ambition er ikke at give en dækkende beskrivelse af feltet, men at søge at indfange nogle tendenser i et felt, der er præget af stor mangfoldighed og – synes det – ingen eller kun lidt koordineret erfaringsformidling. Ved henvendelse til Cirius¹ og amtscentralernes IT-konsulenter og internationale koordinatore har det således været svært både at indhente et mere generelt overblik over IT-dimensionen i transnationale samarbejdsprojekter og at få mere præcise oplysninger om IT-dimensionen i de enkelte projekter.² Der er dog ingen tvivl om, at IT spiller en rolle i de fleste samarbejdsprojekter – fx er der krav om en IT-dimension for at få tilskud fra Comeniusprogrammet – men hvilken og hvor omfattende er svært at danne sig et overblik over.

Der findes dog to lidt ”ældre” rapporter fra Undervisningsministeriet, der i deres forsøg på at give et overblik over den internationale dimension generelt også kommer ind på IT-dimensionen. Undervisningsministeriets rapport fra 1997³ nævner således, at *”65% af skolerne udtaler, at eleverne har mulighed for at benytte internationale edb-netværk..... Alligevel har kun 11% af lærerne modtaget eller sendt informationer via internationale edb-net og kun 8% af eleverne har kommunikeret med udlændinge via edb-net”,* og den konkluderer: *”Meget tyder således på, at skolernes edb-faciliteter kun udnyttes i begrænset omfang”*. I forlængelse heraf udnævner Ole Vig Jensen informationsteknologien som et særligt indsatsområde, der skal medvirke til at styrke den internationale dimension i undervisningen:

”Alle elever må..... via den nye informationsteknologi opleve virtuelle udlandsrejser og samvær med jævnaldrende i andre lande, ligesom de må have mulighed for at samarbejde over nettet om fælles projektarbejde.”

I den opfølgende rapport fra 1998⁴, der foretager en vurdering og kvalitativ evaluering af internationaliseringens didaktik og elevernes udbytte noteres det, at der i et vist omfang bruges e-mail til udveksling af information i forbindelse med samarbejdsprojekter. Men ellers konkluderes, at det generelt er *”indtrykket, at brugen af IT til kommunikation med internationale samarbejdspartnere endnu er på et begynderstadium på de fleste skoler”*. Rapporten følger gennemgangen af IT-dimensionen i den internationale dimension op med følgende anbefaling:

”Indenfor brug af IT er det oplagt at anbefale, at lærerne gør sig overvejelser over, hvorledes de bedst integrerer denne mulighed på en meningsfuld måde i en internationalt orienteret undervis-

¹ EU's nationale kontor for kultur og uddannelse

² Det skal dog retfærdigvis nævnes, at jeg kun har været i kontakt med 4 amtscentraler, bl.a. Ringkøbing Amtsentral, der deltager i en del udviklingsarbejde af IT-baserede samarbejdsprojekter, både på elev- og lærerniveau.

³ Rapport om internationalisering på gymnasier, hf-kurser og VUC. Bygger på en spørgeskemaundersøgelse, der omfatter 40 gymnasier og hf samt 6 VUC'ere.

⁴ Internationale aktiviteter – indhold og kvalitet i gymnasiet, på hf-kurser og på VUC'er. Bygger på en række kvalitative interviews med 9 gymnasier, hf'ere og VUC'ere.

ning.....*Det drejer sig både om udnyttelsen af de muligheder, der ligger i at hente information via Internettet og i høj grad om at udvikle fagene og for eleverne relevante kommunikationsopgaver i forbindelse med samarbejdsprojekter med udenlandske skoler.*"

Siden undersøgelsen har vi fået en ny gymnasiebekendtgørelse⁵, hvor man i det generelle lovgrundlag (§1) for første gang kan læse, at undervisningen som led i elevernes almindelig og studiekompetence skal *"inddrage aspekter, der styrker elevernes internationale forståelse"*. I forlængelse heraf fremhæver undervisningsministeriets nyeste oplæg til kvalitetsudvikling af gymnasiet (KIG) international forståelse som en afgørende personlig elevkompetence⁶. Fra uddannelsespolitisk hold er der således skabt grundlag for i højere grad at sætte fokus på det transnationale samarbejde. Dog skal det bemærkes, at selvom den tidligere undervisningsminister efterlyser *"samme forståelse for og indsigt i arbejdet med den internationale dimension, som vi har set med brugen af den ny teknologi i undervisningen og i miljøundervisningen"*⁷, ja så har den internationale dimension aldrig været meldt ud som et selvstændigt indsatsområde for udviklingsarbejde - som fx integrering af IT har været det. Der er således nok tale om politisk stærke udmeldinger, men med hensyn til den konkrete indsats synes den lavt prioriteret.

Undervisningsministeriets rapporter om den internationale dimension i undervisningen er i skrivende stund 3-4 år gamle, og man må forvente, at der løbende sker en udvikling, ikke mindst fordi skolernes IT-standarder og lærernes erfaringer med IT hele tiden opdateres. Det generelle indtryk fra min forundersøgelse er da også, at der er stor interesse for at udvide og udvikle det transnationale samarbejde med en IT-dimension, at der lægges planer og eksperimenteres, men også at det er et kompliceret og ressourcekrævende samarbejdsfelt, der i vidt omfang er uhonoreret.

Den foreliggende undersøgelse bygger på kvalitative interviews med lærere fra 8 forskellige almene gymnasier og er foretaget i skoleåret 2000/2001. Lærerne repræsenterer især fremmedsprogsfagene engelsk og fransk, men en enkelt geografilærer og matematiklærer indgår også i undersøgelsen. Afgørende for valget har været, at de i deres samarbejdsprojekter har haft en intention om at give IT en særlig vægt. I stedet for en mindre interviewundersøgelse, kunne jeg have valgt en større spørgeskemaundersøgelse for i højere grad at danne mig et overblik over feltet. Gennem interviewundersøgelsen håber jeg dog i højere grad at kunne indfange feltets mangfoldighed og den didaktiske kreativitet, der udfolder sig i de enkelte projekters forsøg på at udvikle det samt - ikke mindst - opfange de problemer og begrænsninger, der er forbundet med det. Følgende skal således læses som en beskrivelse af et felt, der endnu kun er lidt beskrevet og formidlet og som et forsøg på at opsummere og systematisere udvalgte projekters erfaringer. Håbet er så, at en sådan mindre kvalitativ undersøgelse også indfanger nogle af feltets mere generelle tendenser. Beskrivelsen vil i mindre omfang blive suppleret med elevudtalelser fra tre mindre feltundersøgelser, der er foretaget som en udløber af lærerinterviewene.

Redegørelsen, der kan have interesse for gymnasiets internationale udvalg, for sproglærere og andre lærere, der er engagerede i internationale samarbejdsprojekter, vil tage udgangspunkt i en sammenfattende redegørelse for projekternes didaktik. Ved didaktik skal her forstås projekternes målsætning, deres faglige dimension og arbejds- og samarbejdsformernes tilrettelæggelse og herunder, hvordan og i hvor høj grad IT-dimensionen inddrages. Der er tale om en mangfoldighed af

⁵ Gymnasiebekendtgørelsen af maj 1999

⁶ Ligger i udkast på ministeriets hjemmeside: www.uvm.dk

⁷ Strategier for udvikling af den internationale dimension i uddannelserne. Undervisningsministeriet 1997.

projekter, hvor IT-dimensionen varierer fra kontakt via e-mail og fælles hjemmeside over videokonferencer til samarbejde i tekstbårne computerkonferencer. Projekterne bærer ofte præg af at være midt i en udviklingsfase, hvor intentionerne ikke altid bæres igennem, og hvor samarbejdet derfor skal ses i et længere perspektiv med gradvis erfaringsopbygning. Efter redegørelsen for projekternes didaktik vil jeg søge at beskrive de samarbejdsproblemer, der ligger i feltet, både indadtil og udadtil, hvilke læreprocesser, der aftegner sig og lærernes visioner for feltet. Redegørelsen tager udgangspunkt i et interview med danske lærere, hvorfor det nødvendigvis er deres perspektiv på samarbejdet, der formidles.

Netværkstyper

Undersøgelsen omfatter tre Comenius-projekter og et Lingua-projekt⁸, der er EU-støttede projekter, et projekt under European Studies, der er et engelsk og irsk netværksinitiativ på ministerielt niveau, et projekt under Eurosésame, der er en netværksorganisation startet på privat initiativ og endelig 2 projekter fra ikke formaliserede netværk. Dette er ikke udtryk for, at der ikke findes andre mere eller mindre formaliserede netværk, men det er de netværk, jeg er stødt på i min undersøgelse og samtidig de mest udbredte netværk.⁹ Alle kommunikerer i dag via Internettet, men de lærere der har været med fra de elektroniske samarbejdsprojekters start i slutningen af 80'erne husker, hvor kompliceret det var at ringe op til de forskellige computernetværk, og hvor besværligt det var teknisk at etablere samarbejdet mellem skoler, der brugte forskellige netværk. I det omfang hjemmesider indgår i projekterne ligger de på en enkelt skoles server, i et enkelt tilfælde dog på begge de involverede skoler. Fordelen er her, at hjemmesiden kan redigeres fra begge skoler, hvor det ellers er en enkelt skoles eller lærers ansvar løbende at opdatere hjemmesiden med alle de involverede skolers bidrag.

Comenius-projekterne styres fra EU's nationale kontorer for uddannelse og kultur. Fælles for dem er, at de er multilaterale, da forudsætningen for overhovedet at kunne få støtte er, at der deltager mindst tre skoler i projektet. Støtten kan søges som tilskud til projektets forberedelse og koordinering i form af bl.a. fysiske møder mellem lærere og fra 2000 også med deltagelse af elevrepræsentanter. Herudover kan der søges støtte til elevudvekslinger. Dette kræver dog et ophold på 14 dage hos partnerskolen, hvilket afholder mange fra at søge støtte til den del af samarbejdet, hvis den overhovedet indgår i projektet, hvilket ikke altid er tilfældet. Det fjerde Comenius-projekt, der er med i denne undersøgelse, gør brug af en anden mulighed, nemlig kun at søge støtte til elevudvekslingen, hvorved kravet om multilateral deltagelse bortfalder.¹⁰ Formålet med Comenius-projekterne er at styrke den såkaldte europæiske dimension og fremme indlæringen af sprog i børne- og ungdomsuddannelserne gennem *"europæiske uddannelsesprojekter, der fokuserer på kulturarv, miljøspørgsmål, videnskab og teknologi samt andre spørgsmål af fælles interesse for elever i forskellige europæiske lande"*.¹¹ Der lægges endvidere vægt på visse overordnede ideer, bl.a. *"indlæring i et multikulturelt miljø, som er selve grundlaget for det europæiske borgerskab"*.¹² IT prioriteres eksplicit i projekterne for at fremme anvendelse af

⁸ Lingua-projekter, der er relevante for børne- og ungdomsuddannelserne, er i dag lagt ind under Comenius-programmet. I disse projekter står indlæringen af fremmedsprog i centrum.

⁹ Et andet udbredt netværk er European School Project, som især har tilslutning blandt folkeskolerne, men som der aktuelt ikke deltager gymnasier i. Herudover kan nævnes European School Net (EUN), der bl.a. er en webportal for samarbejde om IT i undervisning og uddannelse og hvor man kan søge samarbejdspartnere. Samtidig er det et aktivt online netværk mellem nationale skole-online-netværk, finansieret af bl.a. de europæiske undervisningsministerier.

¹⁰ Endelig kan der søges om støtte til skoleudviklingsprojekter, hvor der på lærer- og ledelsesniveau udveksles erfaringer om undervisningsmetoder og ledelsesformer ud fra et emne af fælles interesse.

¹¹ Socrates: 1995-99. Europakommissionen 1997

¹² Vejledning til fællesskabsprogrammer og -aktioner. Generaldirektoratet for uddannelse og kultur, 2000

informations- og kommunikationsteknologien på uddannelsesområdet. I årene 1995-99 indgik 10.000 europæiske skoler – grundskoler og skoler inden for ungdomsuddannelserne - de såkaldte partnerskabssaftaler.

European Studies Projects (ESP) startede i slutningen af 80'erne på initiativ fra det irske og det engelske undervisningsministerium, der mente, at elektroniske udvekslinger mellem unge kunne mindske konflikterne mellem de to Irlande og mellem Irland og England. Tyskland og Belgien, som også har interne konflikter, blev inviteret med i samarbejdet. Udgangspunktet for samarbejdet var således konflikter og involverede især fagene historie og samfundsfag. Efter tre år blev samarbejdet bredt ud til at omfatte resten af Europa, og sprog og kultur blev vigtige elementer i samarbejdet. Projektet involverer i dag ca. 450 skoler i hele Europa, hvoraf en stor del stadig udgøres af engelske og irske skoler, hvilket giver fx danskerne den fordel, at de har kontakt med native speakers, men man aftaler selv hvilket sprog, man vil kommunikere på. ESP retter sig ikke længere mod nogen speciel faggruppe, men opfordrer til samarbejde på tværs af fagene. I Danmark er projektet typisk integreret i faget engelsk, der samarbejder med historie og geografi. ESP styres af en komite under det irske undervisningsministerium, der består af officielle repræsentanter og lærerrepræsentanter fra de deltagende lande. Komiteen udsender hvert år forslag til emner, der danner grundlag for det kommende års samarbejde. Repræsentanter for de deltagende skoler, der er delt op i grupper (clusters), mødes en gang om året for at diskutere forslagene, evt. selv komme med forslag, og lave aftaler for det kommende år. Deltagerne forpligter sig et år af gangen og skal i løbet af dette år udveksle "personal profiles" og samarbejde om mindst to forskellige emner. Det overordnede formål med projekterne er at bidrage til "*mutual understanding, awareness and tolerance in the youth of contemporary Europe*" og til at "*increase their knowledge and develop skills and competencies which will lead to better communication and awareness of what we share and what we contribute and receive from being Europeans together*". IT-dimensionen er eksplicit fremhævet i formålsbeskrivelsen. De studerende skal således opmuntres til at "*develop the skills necessary to use technology as an effective tool in communication*".¹³

De deltagende skoler modtager ingen støtte som fx i Comenius-projekterne, men må selv afholde udgifterne til deltagelse. Det sker dog, at et European Studies-projekt kører som et Comenius-projekt og hermed modtager støtte.¹⁴

Eurosésame opstår omkring 1990 med udgangspunkt i en lille server i en kælder i Sèvres. Serveren ejedes og ejes stadig af ægteparret Valette, der af fransklærere er kendt for deres Sèvres-kurser, der samler franskundervisere fra hele verden. Netværkets formål er den pædagogiske udvikling af informations- og kommunikationsteknologiens mange medier gennem transnationale samarbejdsprojekter, der involverer både lærere og elever. Netværket tager eksplicit afstand fra blot at overføre traditionel pædagogik og didaktik til den ny teknologi og ønsker at stimulere til en kritisk og pædagogisk fornyende brug af de nye medier.¹⁵ Det opstår parallelt med ESP, men hvor ESP har en mere formel og fastlagt netværksstruktur, holdes Eurosésame udelukkende sammen af de enkelte underviseres private initiativer og indbyrdes aftaler. Der er således tale om et mere uformelt netværk med en stor frihed inden for det enkelte projekt, og der skiftes løbende

¹³ <http://www.european-studies.org/>

¹⁴ : Lis Kornum, der har været medlem af styrekomiteen i Irland siden starten af 90'erne, kommenterer, at European Studies bl.a. har været med til at danne model for organisering af Comenius-projekterne.

¹⁵ Manifeste de Terni, www.eurosésame.org/

samarbejdspartnere og udvikles nye ideer og projekter. Dette er samtidig en afspejling af, at ESP er et ministerielt initiativ, hvorimod Eurosésame er opstået på baggrund af nogle underviseres eget private initiativ. Netværket består i dag af 30-40 skoler i Europa og nogle få skoler i USA.

De to sidste projekter, jeg vil referere til, er **ikke tilknyttet formaliserede netværk**. Der er snarere tale om enkeltstående lærere, der under et længere opsøgende arbejde med at finde en samarbejdspartner "har været heldige at møde den rigtige person". I det ene tilfælde gik kontakten via The Apple Global Education Network¹⁶, som skolen deltog i. Skolen sendte her en opfordring på nettet, hvor de inviterede folk til at melde sig til et joint curriculum projekt i engelsk litteratur. Tilbage meldingen var overvældende: *"Jeg kan huske min entusiasme indtil jeg fik mails fra 100 elever og 10 lærere. Det var umuligt at holde sammen på, og så var der også nogle der brændte mere for det end andre, og ud af det kunne jeg fornemme, at Helen var en af dem"*. Læreren ønskede et bilateralt projekt, der involverede et tæt samarbejde og tog kontakt til den pågældende lærer. De begyndte at udveksle tanker og ideer om et elektronisk samarbejde, der resulterede i et joint-curriculum samarbejde mellem Danmark og Canada, der har kørt uafbrudt siden 1992. Det andet projekt udsprang af en formel aftale på rektorniveau om et udvekslingsbesøg til USA, men kontakten viste sig ikke at kunne bære et elektronisk samarbejde. Læreren fandt senere selv en samarbejdspartner under et besøg på en anden amerikansk skole. I begge tilfælde er der altså tale om bilaterale projekter.

Netværkene lægger generelt op til tværfaglighed og mulighed for deltagelse af flere lærere på de enkelte skoler, men lige så ofte er det ifølge min undersøgelse en enkelt lærer, der deltager. I alle undersøgelsens projekter på nær et, hvor samarbejdssproget er fransk, indgår faget engelsk på et eller andet niveau, dog primært som det bærende fag. I nogle af projekterne indgår fysiske udvekslinger som et fast element i samarbejdet, i andre opstår de måske spontant hen ad vejen og i andre igen er der udelukkende tale om elektroniske kontakter. Interviewundersøgelsen har dog primært søgt at belyse IT-dimensionen i samarbejdet.

Sammenfatning og kommentar: I løbet af 90'erne opstår der en del netværk, der i dag gør det rimelig enkelt at få kontakt til andre, der ønsker at indlede et transnationalt computermedieret samarbejde. Netværk under Comenius modtager som de eneste netværk økonomisk støtte og skal leve op til bestemte ansøgnings- og rapporteringsprocedurer samtidig med, at de er tidsbegrænsede. ESP-netværket synes umiddelbart at være det mest formaliserede med en central komite, der definerer samarbejdsbetingelserne og kommer med forslag til emner. Begge netværkstyper bygger på multilateralt samarbejde, dvs. samarbejde mellem tre eller flere lande. Projekter inden for Eurosésame og netværk baseret på læreres individuelle kontakter er til gengæld karakteriseret ved en lav grad af formalisering, der gør det muligt i høj grad selv at tilrettelægge ikke bare samarbejdets indhold, form og intensitet, men også hvilke samarbejdspartnere og hvor mange (bilateralt/multilateralt). Udover at konstatere forskellene kan det være svært på baggrund af det begrænsede materiale at lave en mere generel vurdering af fordele og bagdele ved de enkelte netværksformer. Jeg vil dog mene, at det bl.a. må være et spørgsmål om personligt temperament, om man vælger den ene eller den anden form. En lærer ønsker således ikke at være underlagt hverken ESPs eller Comeniusprojekternes formaliseringsgrader og foretrækker det mere uformelle Sésame-netværk, mens en anden efter mange års erfaringer med forskellige netværkstyper føler, at netop ESP er den optimale samarbejdsform¹⁷, fordi "den har vist sig at være effektiv, og det er mit indtryk, at eleverne er glade for den". Et andet argument for valg af netværkstype kan

¹⁶ Et netværk sponsoreret af Apple Incorporated.

¹⁷ Samarbejdet består primært i udveksling af elevproducerede essays via lærerens e-mail.

være, at man har ønsker om et særligt intensivt samarbejde. En lærer har således bevidst valgt muligheden for et bilateralt samarbejde inden for et uformelt netværk, fordi han mente, det muliggjorde et tættere lærer- og elevsamarbejde. Forskellene mellem de forskellige netværk vil undervejs blive tematiseret yderligere, bl.a. under afsnittene om samarbejdsprojekternes didaktik og læreprocesser.

Samarbejdsprojekternes didaktik

Følgende er en sammenfattende redegørelse for projekternes didaktik. Ved didaktik skal her forstås mål, indhold og tilrettelæggelse af samarbejds- og arbejdsformer.

Mål

Mere overordnede **målbeskrivelser** for de specifikke projekter har kun været tilgængelige i forbindelse med Comenius-projekterne, som kræver, at projekterne formulerer sig ind i en europæisk dimension for at kunne få støtte. Da ”Den europæiske dimension” ikke er et veldefineret undervisningsindhold, er det op til det enkelte projekt at definere sin tilgang til begrebet. Her følger et par eksempler på, hvorledes to Comenius-projekter vælger at fortolke den europæiske dimension i konkrete projektsammenhænge. I et demokratiprojekt er målet at skabe *”an awareness of the importance of democratic values and of mutual understanding within a community among different groups of citizens. Furthermore, and equally important, to make students aware of the obligations of citizens within a democratic society in order to sustain it and keep it alive”*. I et databaseprojekt er det overordnede mål at *”identify our common European heritage, whilst at the same time celebrate our regional diversity”* og konkret at opmuntre *”students to look at and understand their local area: its culture, its strengths, weakness and its people and their values before recording their observations using text, graphics, sound and animation into a computer database [and] become aware of the wider European dimensions within a whole range of curriculum area”*. I begge eksempler er der fokus på udvikling af bevidsthed og forståelse for både det fælles (community, common) og det forskellige (different groups, regional diversities). Kulturforståelsen synes her ikke først og fremmest at tage udgangspunkt i nationale forskelle, men snarere i et mere komplekst kulturbegreb, hvor forskelle mellem regioner og sociale grupper spiller en afgørende rolle i udviklingen af gensidig forståelse.

Under interviewene kommer der dog også flere ”uofficielle” målformuleringer til udtryk.¹⁸ Disse kan sammenfattes som generelle mål, der har til hensigt at

- styrke elevernes IT-kompetencer og internationale samarbejdskompetencer, dvs. styrke deres evne til at udbygge og vedligeholde netværkssamarbejde
- skabe et rum for autentisk kommunikation og herved styrke elevernes evne til at diskutere og fremlægge temaer på et fremmedsprog (jf. *”aktivere eleverne og stimulere til diskussion ved at give eleverne mulighed for at indgå i en ægte kommunikationssituation”*)
- styrke elevernes generelle interkulturelle forståelse (jf. *”.....et kendskab til andre kulturer på første niveau, og derefter en forståelse af baggrunden for andre kulturer, og på højeste niveau sammenligningen og perspektiveringen eller snarere at sætte perspektiver i forhold til hinanden”*)
- styrke skolesamarbejdet

¹⁸ De interviewede personer er ikke systematisk blevet adspurgt om målet for det enkelte projekt, der især har koncentreret sig om tilrettelæggelsesformer og læreprocesser. Alligevel er der flere målovervejelser undervejs.

Det er således muligt at identificere 4 dimensioner i formålet med samarbejdsprojekterne, som er tæt forbundne, men alligevel kan være mere eller mindre i fokus i det enkelte projekt og i nogle tilfælde også modarbejder hinanden: en IT-dimension, herunder en IT-baseret samarbejdsdimension, en kommunikativ dimension, en interkulturel forståelsesdimension og en samarbejdsdimension på skoleniveau. Spørgsmålet er, hvordan disse formål søges indfriet i den konkrete tilrettelæggelse af samarbejdet, og i hvor høj grad de faktisk bliver indfriet. Det skulle undersøgelsen gerne give nogle bud på.

En femte men mere overordnet målsætning, der kommer til udtryk, er en faglig opkvalificering af udvekslingsrejserne. En lærer nævner således, at IT-projektet er vokset ud af et elevudvekslingsprogram mellem 5 comenius-skoler¹⁹, der har eksisteret siden 92: *"I forbindelse med elevudvekslingsprogrammet opstår der en diskussion, om vi ikke kan hæve det faglige niveau. Så opstår den ide, at det kan man jo gøre ved at skolerne begynder at arbejde sammen på andre måder, og en af måderne er at udvikle elektronisk samarbejde. Problemet er ifølge læreren, at Danmark er et af de få lande, der har klasser, og derfor det eneste land, der har mulighed for fagligt at forberede sine elever på udvekslingsugen. Det faglig indhold i udvekslingsprojekterne må derfor udformes således, at det kræver minimal forberedelse. Ønsket er fremover, at udvekslingen bliver bundet op på fag, der har et løbende elektronisk samarbejde i tilknytning til udvekslingsrejserne. Målet er således at lave projekter "hvor vi har fagligheden i klasserummet smeltet sammen med IT og det fysiske møde"*.

Indhold og samarbejds- og arbejdsformer

Generelt er det læreren, der sammen med de(n) udenlandske lærer(e) bestemmer de overordnede rammer for projektets form og indhold. Ofte indledes et samarbejdsforløb med, at eleverne skriver et introduktionsbrev, hvor de præsenterer sig selv ("personal profiles"), hvorefter man går over til at arbejde mere tematisk. Temaerne spænder meget vidt og ofte afhænger valget af tema af, hvor veletableret lærersamarbejdet er. I den indledende fase af et lærersamarbejde vil der være en tendens til at vælge de fagligt lidt "lettere" emner, fx rene beskrivelser af skole, lokalmiljø, traditioner, sport og turistmål. Senere når man *"kender de folk, der sidder i den anden ende og så nogenlunde ved, hvem der er, og hvad man kan forvente"* insisteres der mere på den (tvær)faglige tyngde, og man går over til en præsentation, sammenligning og diskussion af mere komplekse kulturelle, sociale og politiske emner, fx national og regional kultur versus europæisk, indvandrere, demokrati, etniske og religiøse konflikter og miljø og teknologi. Temaerne er lagt tværfagligt op, men ofte er det sprogfagene, der er primus motorer, mens fx geografi og historie og i mindre grad de naturfaglige fag går ind som hjælpefag, der laver parallellæsninger. I et par af projekterne er det dog engelsk og historie, der fungerer som hjælpefag for fx geografi og biologi. I et projekt, hvor emnet var vandmiljø og det centrale fag biologi, gik historie ind og bidrog med metodeovervejelser til rapportskrivningen, og engelsk gjorde det muligt at omsætte centrale dele af rapporten til engelsk, så den kunne udveksles. Der er sjældent tale om, at samarbejdet involverer større fagintegrerede projektarbejder. Samarbejdet søges videst muligt passet ind i elevernes normale årsrytme, hvor elevbidragene til samarbejdet ofte har form af et skriftligt færdigt produkt, der indgår i pensum som en afleveret stil eller i sjældnere tilfælde som en rapport. I et enkelt eksempel – et demokratiprojekt – har samarbejdets tema dannet afsæt for et større fagintegreret projektarbejde i klassen i forbindelse med skolens årlige projektperiode. Samarbejds-skolerne har her fungeret som feeding-skoler i forbindelse med mindre undersøgelser, fx om elevdemokrati. I et andet tilfælde udløste samarbejdet en større conference, hvor repræsentanter

¹⁹ Eleverne deles op i mindre grupper, således at hver skole i udvekslingsugen modtager en blandet klasse, der repræsenterer samtlige skoler.

for elever og lærere fra de syv samarbejdsskoler mødtes i tre dage for at samarbejde om det fælles tema miljø og teknologi.

Tilrettelæggelsen minder dog generelt mere om forløb, som de kendes fra mindre gruppearbejder i tilknytning til mere traditionel klasseundervisning. I de tilfælde, hvor der arbejdes med lidt mere komplekse emner, kan et typisk samarbejdsforløb se sådan ud: Første fase indledes med en brainstorming og diskussion på klassen i relation til det valgte tema, evt. efter indledende lærerintroduktioner og fælles tekstgennemgange. Eleverne deler sig herefter ind i grupper, der arbejder med forskellige aspekter af temaet. De orienterer sig i relevant materiale – bl.a. via Internettet – og udarbejder herefter sammen foran computeren et længere essay, som fx slutter med ”What do you think?”, så der lægges op til en meningsudveksling med modtageren. Ofte henter eleverne både billeder og filer ned fra nettet, som de fletter ind i deres essays. Det skriftlige produkt afleveres til læreren, der kommenterer og retter, før det efter en anden bearbejdning sendes videre via e-mail. I næste fase fordeles de tilsendte tekster blandt grupperne, der herefter skal give et resume af teksten, evt. kommentere sprog, indhold og mening/holdning, hvilket danner afsæt for nye diskussioner i klassen. Afgørende er her, at den skriftlige udveksling også styrker mundtligheden, fordi den genererer klassesdiskussioner. Det er svært at danne sig et præcist indtryk af, i hvilket omfang de udvekslede tekster danner afsæt for yderligere udvekslinger. Det er dog mit indtryk, at der kun i mindre omfang foregår en diskussion med de udenlandske elever om de tilsendte tekster udover en mere generel kommentar, evt. uddybende spørgsmål, i et fællesbrev.

Flere af projekterne er organiseret omkring en fælles hjemmeside, som redigeres af enten en eller flere af de involverede lærere. Spørgsmålet er, hvad man gør med den store tekstmængde, der bliver lagt ud på hjemmesiden, når op til 9 lande samarbejder om et fælles tema. Et skolenetværk inden for Comenius, der arbejder med emnet demokrati, har sammen på et planlægningsmøde lavet en liste over de måder, teksterne kan indgå i den daglige undervisning. Man har endvidere aftalt, at lærerne adviserer via e-mail, hver gang de lægger noget ud og evt. laver en arbejdsbeskrivelse, der kan fungere som idekatalog for de lærere, der arbejder med samme tema. Ideen synes således at være, at den fælles netside fungerer som en slags fælles database, der kan bruges i det hjemlige klasse- eller projektarbejde. Samtidig er det også muligt at fungere som en slags feeding-skoler for hinanden i forbindelse med mindre undersøgelser. I forlængelse heraf kan nævnes, at et andet skolenetværk som deres første elektroniske samarbejdsprojekt satte sig som mål at lave et fælles undervisningsmateriale, der ligger i en database på netværkets hjemmeside. Materialet, der er lavet af elever og lærere tager udgangspunkt i den region, den enkelte skole ligger i og indeholder elementer, der dækker hele gymnasiets fagrække: regional geografi, lokalhistorie, sprog og dialekter, regional kunst, regionale traditioner, ungdomskultur, miljø og energi, religion, og endelig indeholder det en skolepræsentation. Formålet med databasen er igennem det fælles undervisningsmateriale bl.a. at styrke skolesamarbejdet og det faglige indhold i udvekslingsrejserne. I begge de nævnte tilfælde udføres arbejdet bredt af forskellige klasser, der måske kun bidrager en enkelt gang til det samlede projekt. Et samarbejdsprojekt er således ikke altid – selvom det ofte er det – et projekt, der kører med jævne mellemrum gennem et helt undervisningsår.

En lidt anden tilrettelæggelse end den der hidtil er blevet gjort rede for, ser man i et bilateralt joint curriculum projekt, hvor der generelt er mere fokus på den direkte elevkontakt. Her samlæses de danske elever i løbet af et skoleår et vist antal både ældre og nyere litterære tekster med eleverne på den canadiske samarbejdsskole. Samarbejdet foregår i transnationale grupper i et konferencesystem og afvikles i bestemte uger – i alt fem uger fordelt over hele skoleåret – der på

forhånd er aftalt med Canada. Den almindelige undervisning er i disse uger brudt op, og eleverne skriver indlæg, poster og læser meddelelser. I arbejdet med den enkelte tekst vælger grupperne sig typisk ind på nogle temaer, som lærerne lægger ud i konferencen. Herefter skal temaet diskuteres i den tværnationale gruppe, fx i forbindelse med et krav om, at de skal udveksle, sammenligne og kommentere relevante citater. Temadiskussionerne danner herefter grundlag for udarbejdelsen af individuelle essays, der bliver lagt ind i konferencen og herefter printes ud af læreren, der retter dem som en almindelig stil. Herudover er der en løbende diskussion af aktuelle emner, som begge parter synes er relevante (se mere om organisering under IT-dimensionen).

Projekterne inddrager i enkelte tilfælde også etnografiske undersøgelsesmetoder, som fx i et geografi-historie projekt inden for Comenius, der forsøger at afdække typiske livsstilmønstre i det 20. århundredes Europa. Eleverne laver her både kvantitative og kvalitative interviews med sig selv, deres forældre og bedsteforældre. Disse skrives sammen til en både individuel og national præsentation, der lægges ud på en fælles hjemmeside og danner udgangspunkt for en sammenligning med tilsvarende præsentationer af de andre lande. Intentionen er herefter, at der skal dannes et transnationalt elevteam, der på basis af de forskellige nationale præsentationer laver en ny præsentation af ligheder og forskelle i de enkelte landes udvikling og ikke mindst af krydsfelter, som skal være springbræt for et nyt projekt i næste skoleår. I et andet tilfælde interviewer et franskhold de handlende i et mindre bykvarter under en studietur til Paris. Interviewene indgår i et elektronisk projekt, hvor der udveksles tekster med en franskklasse i Spanien under det fælles tema: la petite ville – la grande ville.

IT-anvendelsen

Generelt for projekternes IT-anvendelse er, at den primært er baseret på det asynkrone skrevne medie. Et enkelt af projekterne udveksler dog også lydfiler og videosekvenser i tilknytning til en fælles hjemmeside, og et andet projekt har afprøvet brugen af videokonferencer. Den skriftbaserede kommunikation gør i de fleste tilfælde brug af private e-mail adresser og er evt. suppleret med en fælles hjemmeside, der rummer hele eller dele af projektets produktion. To af projekterne gør dog brug af computerkonferencer med henblik på at opbygge et virtuelt samarbejds miljø. Det ene har flere års erfaring i brug af systemet, og det andet har netop indledt et lille pilotprojekt for at afprøve det i en overskuelig sammenhæng.

E-mail kommunikationen foregår ofte sådan, at eleverne sender deres bidrag til lærerens e-mail, der så samler alle bidragene i en fil, der sendes til samarbejdsskolen/-erne: ”..... jeg vil sige, det vi lider under er de andre landes strammere curriculum, så derfor synes jeg, at det der stadigvæk fungerer bedst er direkte e-mail. Det er tit, at eleverne fra de andre lande skriver e-mails: ”Vi kommer snart. Vores lærere skal lige se det igennem.” Det sender de måske til mig, men det er ikke altid mig, der formidler kontakten. Det kan også foregå over elev-mail. Men langt størstedelen af kommunikationen går via en fælles adresse, der her er min e-mail-adresse. Jeg gør det, fordi jeg gider, og fordi det går stærkt. Det kunne også foregå via skolens adresse eller via elevernes, men der ligger efter min mening noget spildtid i det. Jeg kontrollerer stort set min mail hver dag”. Kontakt via lærerens e-mail er således effektiv, ikke mindst når der er mange skoler involveret i samarbejdet. Den danske lærer modtager på samme måde filer med tekster, der bliver printet ud eller fordelt på elevernes e-mail adresser. Et alternativ er, at alle teksterne eller udvalgte tekster sendes til en af deltagerskolerne, der redigerer og opdaterer en fælles hjemmeside. Eleverne læser så teksterne på hjemmesiden og printer dem evt. ud herfra. De fleste elever i Danmark har personlige e-mail adresser på skolen. Det gælder også i mindre grad de udenlandske. Den personlige e-mail kontakt bliver dog kun brugt i det omfang, den enkelte elev har lyst til

at kontakte de udenlandske elever, og denne form for kontakt anses generelt ikke for at høre til i undervisningen. En lærer udtrykker det således: *"Det er selvfølgelig også begrundet i, at det er en undervisningssituation. Jeg kan ikke bare sidde og lade dem skrive personlige mails uden at se, hvad de skriver. Så har jeg ikke det sproglige styr på, hvad de skal have lært af udtryk og sådan. I princippet fungerer jeg bare som en sproglig knast på kontakten"*.

Det er et tilbagevendende tema i interviewene, at der i disse samarbejdsprojekter skelnes skarpt mellem kontakt via den personlige e-mail, der hører hjemme i privatsfæren, og kontakt via lærerens e-mail, der er en del af undervisningen. Afgørende er, at læreren har styr på "undervisningssfæren", så niveauet og kvaliteten i de udvekslede tekster sikres. Dette synes også at være et elevbehov: *"Eleverne vil jo meget gerne have, at det ikke er det rene vås de sender af sted, at jeg lige checker for de værste brølere. Ikke sådan, at jeg sidder og retter alle fejl igennem, fordi kommunikationen kan godt fungere alligevel, men vi fjerner de værste brølere"*.

Generelt er der således meget lidt direkte elektronisk kontakt mellem eleverne i relation til undervisningen i de e-mail baserede projekter. Der er i høj grad tale om indlæg, der henvender sig bredt til alle samarbejdsprojektets elever og lærere, og som samtidig ofte har karakter af skriftlige afleveringer. Der hvor projektet har en hjemmeside kan der dog være et link til en åben mail-box, hvor eleverne kan kommunikere, hvad de måtte have lyst til i relation til projekterne. Flere lærere betoner dog angående den direkte elevkontakt, at der kan være en omfattende kontakt via den personlige e-mail, især efter eleverne har udvekslet "personal profiles" og i de tilfælde, hvor der indgår en fysisk udveksling i det samlede projekt.

En anden mulighed er **chat**, som de fleste har prøvet, men de færreste har gode erfaringer med, da det kræver en meget stram tilrettelæggelse – og så kan det alligevel være svært at holde et rimeligt niveau både sprogligt og indholdsmæssigt. En enkelt lærer, hvis elever samarbejder i mindre transnationale grupper, gør dog indimellem brug af chat til meget afgrænsede, klart formulerede opgaver, fx udveksling af oplysninger, der kan bringe gruppen videre i deres fælles arbejde. Den enkelte gruppe tildeles her et chatroom, og deres session bliver optaget og lagt ud, så alle senere kan gå ind og læse den. Chat-systemet bidrager ifølge læreren med en intensitet og umiddelbarhed, der opleves som en god afveksling til computerkonferencen, som eleverne i øvrigt arbejder i.

Endelig er der enkelte af lærerne, der nævner, at de i perioder har åbnet en midlertidig **konference** til diskussion af emner, der opstår undervejs i samarbejdsforløbet. Det synes dog ikke at være noget, der bliver gjort brug af i større omfang, snarere noget man har prøvet og så opgivet igen.

I de to projekter, der gør brug af **konferencesystemer**, og som begge er bilaterale, er der i højere grad tale om en direkte elev til elev kontakt. Her er eleverne inddelt i mindre transnationale grupper, der har hver deres konferencerum, hvor de både diskuterer og lægger deres slutprodukter ind. Det er også her læreren stiller opgaver og lægger undervisningsmaterialer ind. Samtidig kan han se alle indlæg og har mulighed for at gå ind i det enkelte konferencerum og kommentere. Konferencesystemet kombinerer således en mere direkte elevkontakt med den kontrolmulighed, som læreren efterlyser i den private mail. En anden fordel ved konferencesystemet er, at alle gruppens indlæg er samlet det samme sted, så medlemmerne let kan danne sig et overblik over diskussionsforløbet og vende tilbage til det. Udover de faglige grupperum kan konferencen indeholde fælles diskussionsfora, hvor alle eleverne diskuterer andre fagligt relevante emner og min-

dre formelle rum (common room), hvor eleverne udveksler emner og temaer fra privatssfæren, typisk alkohol, fester, aldersbegrænsninger og kørekort. Fordelen ved fællesrummene er, at eleverne har et sted, hvor alle elever kan mødes og diskutere, og at indlæggene bliver stående, så det altid er muligt at "hægte sig på" diskussionen. Den lærer, der har flere års erfaring med konferencesystemet, kommenterer her, at afgørende for at eleverne føler sig motiverede til at udbygge og vedligeholde samarbejdet i konferencesystemet er, at de indimellem får en oplevelse af mere umiddelbar interaktion, hvilket stiller store krav til lærersamarbejdet: *"Fx kan de godt poste noget om formiddagen og så kommer canadierne på 6 timer senere med deres morgentimer, og så svarer de. Og så oplever de der er en reel interaktion og en umiddelbarhed, som fascinerer dem(.....). Man skal være helt sikker på, at have sin aftaler helt på plads, at canadierne er i computerlokalet den og den dag, så når I går hjem i eftermiddag, så kan I kigge på jeres egen computer, så er der svar. Men så skal svaret også være der, ellers får jeg problemer, og så mister de gejsten. Så en del af det er også at have det praktiske på plads, aftaler, tidspunkter"*.

Et enkelt projekt har sat sig for at gøre erfaringer med **videokonferencen**, bl.a. på opfordring fra det regionale amtscenter, der aktivt opmuntrer til og deltager i forsøg med IT-baserede samarbejdsprojekter. Amtscentret har i den forbindelse satset på især at udvikle og få erfaringer med videokonferencen, som de enkelte skoler inviteres til at komme og afprøve på centret i forbindelse med deres samarbejdsprojekter. Videokonferencen er den mest direkte elektroniske interaktionsform. Til gengæld kræver den flere ressourcer både med hensyn til økonomi og planlægning end de e-mail baserede medier, og endnu er der ingen skoler, der har investeret i eget udstyr. Det betyder, at klassen må flytte sig hen på amtscentret, hvilket kræver udgifter til transport og en planlægning, der ofte berører klassens timer med andre lærere. Samtidig kræver det minutiøse aftaler med samarbejdsskolerne om tidspunkt og indhold. Det betyder, at videokonferencen foreløbig kun kan fungere som et supplement eller en afveksling til den skriftlige kontakt. Projektet, der her er et multilateralt 3 årigt Comeniusprojekt, gjorde sit første forsøg i 1998, men man vurderede efter forsøget, at teknikken var for ustabil med mange udfald og meget støj på kommunikationen. Læreren forklarer leende, at de havde håbet at *"kunne køre en diskussion om vand- og miljøpolitik screen-switchende mellem de fire lande"*. Der var dog kun to lande, der havde faciliteter til at deltage, hvilket selvfølgelig også er en begrænsning for, hvor meget man kan gøre brug af det. To år senere gør de endnu et forsøg, der endog involverer en power-point præsentation og oplever denne gang, at teknikken fungerer upåklageligt og uden nedbrud. Læreren vurderer dog sammenfattende: *"Videomediet er lidt stift. Hvis du skal have noget fagligt ud af det, kan du ikke køre det hele af på den conference. Det kan du heller ikke holde til, du kan ikke køre så lange sessioner, det har sin begrænsning. Max en time af gangen. Men du kan sikkert komme langt ved at kombinere medierne, og også ved at kombinere forskellige typer af videokonferencer: elever-elever og elever- gæstelærere ind imellem"*.

En helt anden brug af IT-dimensionen ser vi i et bilateralt Lingua-projekt, hvor samarbejdet bestod i, at eleverne i blandede grupper under de to udvekslingsbesøg skulle **producere hjemmesider** om de respektive skolers regioner. Projektet er karakteristisk ved, at der er tale om klasser – for Danmarks vedkommende en forsøgsklasse - hvor der er særligt fokus på IT i undervisningen. Afgørende er her, at eleverne arbejder sammen om et fælles produkt, der ifølge læreren bidrager til at fokusere samarbejdet og øger kvaliteten i udvekslingsbesøgene. Han henviser bl.a. til, at den meget konkrete opgave styrker kommunikationen i en situation, hvor sproget bruges som lingua franca²⁰: *".....jeg [tror] også at det letter kommunikationen mellem de to grupper af ele-*

²⁰ Lingua franca henviser til, at det anvendte sprog er fremmedsprog for alle parter i kommunikationen.

ver. Det er det, at det sker. Vi skal jo have gjort noget ved den tabel, den bliver for bred, og det billede der, det står forkert, teksten står ikke det rigtige sted, der er noget der, vi skal overveje. Det bliver på en eller anden måde mere konkret, og det er behageligt, at det bliver konkret. Man kan ikke teoretisere i sådan en situation der, fordi det er elevernes sproglige kvalifikationer, både vores og deres, for dårlige til”.

Opsummering og kommentar

Samarbejdets didaktik er generelt karakteriseret ved, at samarbejdet skal passes ind i en klassens normale årsrytme. Derfor er der ofte tale om skriftlige produkter, der er et resultat af individuelt arbejde eller mindre gruppearbejder, som formidles via lærerens e-mail, og som har status af en afleveret stil. I enkelte tilfælde lægger projekterne herudover op til brug af etnografiske arbejds-metoder, men der eksperimenteres kun undtagelsesvist med nye arbejdsformer, der involverer et direkte computermedieret transnationalt elevsamarbejde - som fx når en lærer bryder klasseundervisningen op i 4 uger om året for at lade eleverne samarbejde med deres canadiske medstuderende i konferencesystemet. Et relevant spørgsmål er i den forbindelse, om man – som jeg vil gøre her - overhovedet kan bruge direkte elevinteraktion som et kvalitetskriterium for det computerbaserede transnationale samarbejde. Jeg mener dog, at det må være en relevant parameter, hvis målene for samarbejdsprojekterne bl.a. er 1) at give eleverne mulighed for at indgå i en autentisk kommunikationssituation og 2) at styrke deres interkulturelle forståelse og internationale samarbejdskompetencer, herunder deres evne til at vedligeholde og udbygge netværkssamarbejde (jf. projekternes generelle målformuleringer).

I alle projekterne er der tale om afgrænsede og veldefinerede opgaver, hvilket er udtryk for en rimelig høj grad af lærerkontrol. Det er dog samtidig muligt at tale om forskellig former for elevinteraktion i de forskellige projekter. Omfanget og karakteren af elevinteraktionen lader sig i høj grad beskrive i forhold til hvilken IT-anvendelse – eller hvilket samarbejdsmedie - man gør brug af. Samarbejde via lærerens e-mail, som er den mest udbredte samarbejdsform, lægger op til en mere formel udveksling af færdige tekster, hvor den efterfølgende diskussion primært ligger i det hjemlige klasserum. Heroverfor bringer chat, videokonferencer og computerkonferencer – de såkaldt *diskursive medier* - i højere grad eleverne i spil i en mere dialogisk og direkte interaktion med de fremmede²¹. Fælles for de diskursive medier er, at der er tale om kommunikationssystemer, der giver mulighed for en dynamisk udveksling, men her er der dog også forskel på medierne. Videokonferencen og chat er *synkrone medier*, som man gør brug af på udvalgte tidspunkter i samarbejdet. Heroverfor er computerkonferencen et *asynkront medie*²² og i højere grad et samarbejdsmedie, man gør brug af løbende og over tid. Et andet aspekt ved konferencesystemet er, at man her kombinerer den direkte elevinteraktion med den kontrolmulighed, som flere lærere giver udtryk for, at de er bange for at miste i den private e-mail udveksling mellem eleverne. Sammenfattende synes der dog ikke mindst at ligge nogle udviklingsmuligheder i at kombinere de forskellige medier, så det elektroniske samarbejde kan tilføres noget af den (relative) intensitet og umiddelbarhed, der ligger i en synkron kommunikation. Endelig kan man fremhæve, at eleverne i de diskursive medier har mulighed for i højere grad at gøre personlige erfaringer med, hvordan man vedligeholder og udbygger en elektronisk kommunikation og et elektronisk samarbejde.

²¹ Både videokonferencen og chat kræver dog en høj grad af fokusering og koncentration af den enkelte elev for at lykkes.

²² I den synkrone kommunikation benytter eleverne mediet på samme tid, i den asynkrone på forskellig tid.

Flere af projekterne bruger en fælles hjemmeside som samarbejdsplatform. Der er næppe tvivl om, at det styrker samarbejdets fælles identitet at kunne referere til en fælles hjemmeside - eller database, som det ofte udvikler sig til i de multilaterale samarbejdsprojekter. Problemet er dog, som der senere vil blive redegjort yderligere for, hvordan man sikrer, at det omfattende materiale bliver brugt, og hvordan man sikrer produkternes niveau. Endelig kunne det være et problem, at hjemmesiden/databasen risikerer at fjerne fokus fra udviklingen af den mere direkte elevinteraktion som et væsentligt potentiale i kommunikationsteknologien. En anden men oplagt mulighed, som flere af de multilaterale projekter synes parat til at inddrage i deres planlægning, men som de endnu ikke havde erfaringer med på interviewtidspunktet, er kombinationen af en hjemmeside og muligheden for direkte elevsamarbejde, fx via personlige e-mails eller i computerkonferencer. Udviklingen hænger bl.a. sammen med, at flere af de multilaterale projekter i de senere år er blevet udvidet med samarbejdspartnere fra det tidligere Østeuropa, hvilket betyder, at antallet af skoler er voksende i de enkelte skolenetværk. Der synes i den forbindelse at kunne spores en mindre udvikling i organiseringen af samarbejdet. Således er man i flere af de store netværk ved at gå over til, at man under det fælles tema kan indgå i mindre samarbejdsprojekter med færre skoler, fx omkring samlæsning af litterære tekster. Denne udvikling synes at være udtryk for et behov for mere elevcentrering og mere faglig tyngde i de transnationale samarbejdsprojekter. Til sammenligning kan nævnes, at de bilaterale projekter synes at have udviklet et tættere lærersamarbejde med en højere grad af elevinvolvering. Under alle omstændigheder er det mit indtryk, at der i mange tilfælde bruges mange ressourcer på at holde sammen på de store samarbejdsprojekter, og at det i et vist omfang sker på bekostning af elevaktiveringen og fagligheden – se næste afsnit, hvor der redegøres yderligere for dette problem.

En enkelt lærer inddrager IT-dimensionen på en helt anden måde i sit krav om, at eleverne sammen skal lave fælles hjemmesider. Dette fokus på et produktkrav, der involverer brug af IT, synes spændende, men også umiddelbart krævende at gennemføre. Det forudsætter, at eleverne har fået en introduktion til hjemmesideproduktion, når de mødes – de færreste elever har dog mulighed for at lære hjemmesideproduktion i skolen - og at man iøvrigt prioriterer fremstillingen højt i planlægningen af udvekslingen, hvor man skal nå meget andet. Der er dog ingen tvivl om, at hjemmesideproduktionen potentielt appellerer til eleverne, som et elevcitats²³ andesteds giver udtryk for, og at det let kunne finde anvendelsesmulighed inden for samarbejdsprojekterne. Flere lærere giver dog udtryk for, at problemet i første omgang består i at finde tiden til det inden for undervisningstiden.

Problemfelter

De lærere, der engagerer sig i teknologistøttede transnationale samarbejdsprojekter, må undervejs konfrontere mange problemer og forhindringer. Både teknologien og det transnationale samarbejde viser sig hen ad vejen at indeholde mange ubekendte faktorer, som det kræver gode interkulturelle samarbejdsevner og organisatorisk og didaktisk/pædagogisk kreativitet at forholde sig til. Udover at der er stor forskel på adgangen til IT-faciliteter i de deltagende lande, især mellem nord- og sydeuropa, er der også forskellige skolekulturer og pædagogiske kulturer, der skal tages højde for og ikke mindst forskellige grader af frihed i forhold til curriculum-bestemmelser og forskellige årsrytmer.

²³ Se under Læreprocesser: Professionalisering af elevprodukterne i det åbne klasserum.

Begrænsede IT-ressourcer

Et skolenetværk bestående af to skandinaviske, en engelsk, to italienske og to græske skoler besluttede som deres første projekt at lave en netavis, der i løbet af tre år skulle udkomme 6 gange. Projektets største problem var *manglende Internetadgang*. I realiteten var det kun danskerne og svenskerne, der havde Internetadgang. Det var man fuldt ud klar over fra begyndelsen, men afgørende for Italien og Grækenland var, at man ville bruge det som løftestang for at forbedre egne vilkår på skolen, hvilket den danske lærer viser forståelse for. Projektet har affødt, at *"de skoler, der har IT, har brugt det endnu mere og de andre har fået et skub (.....)Der bliver flere, der får mulighed for at bruge computeren, for at kunne gå ind og se på nettet. Der sker en kæmpe udvikling undervejs"*. Italien har siden fået to edb-lokaler og kan nu gå ind og se, hvad der sker på det nye projekts hjemmeside, mens Grækenland stadig har et problem. I Italien har eleverne dog stadig ikke fri adgang til lokalerne, hvilket den danske lærer bl.a. ser som et udtryk for, at de ikke har råd til give dem fri Internetadgang. Det skal i denne sammenhæng bemærkes, at de danske skolars særaftaler med UNI-C om faste abonnementer er enestående i europæisk uddannelses-sammenhæng. Problemet hænger dog også sammen med forskellige skolekulturer. Flere lærere kommenterer således, at mange skoler har de nødvendige IT-ressourcer, men på grund af en mere formel skolekultur har eleverne kun adgang til EDB-lokalerne sammen med en datalogilærer eller i forbindelse med faget datalogi.

Faglige og pædagogiske problemer

Det forhold, at man i de transnationale samarbejdsprojekter arbejder inden for forskellige skolesystemer, betyder, at det i nogle lande kan være svært for læreren at prioritere og afsætte tid til bidrag, der ikke ligger snævert inden for curriculumets rammer, hvilket skaber en række faglige og pædagogiske problemer. Et gennemgående problem er, at der kan være ret *stor forskel på det faglige niveau i elevbidragene*. Læreren, der var involveret i netavisen, kommenterer således, at der ofte blev sendt bidrag ind, som tydeligvis ikke var elevernes egne produkter, men reproduktioner eller direkte kopier af fx turistbrochurer. Samtidig gik der ofte for lang tid fra eleverne afleverede deres artikler til de så resultatet i form af en webside, fordi nogle lande ikke nåede at aflevere deres bidrag til tiden. Læreren kommenterer i den forbindelse: *"Vi har en skolestruktur, der giver bedre plads til den slags ting. Og det er selvfølgelig også derfor, vi kommer til at tage mere initiativ. Vi har mere overskud end de andre lande har"*.

En lærer inden for ESP-samarbejdet forklarer niveauforskellene med, at de udenlandske elever ofte er for unge, og oplever, at de danske elever mister motivationen, hvis kommunikationen foregår på for lavt et niveau. På grund af forskellige skolesystemer har mange af de udenlandske skoler, der deltager, elever i aldergruppen 14-19. Erfaringerne viser, at selv om den 14-15 årige er native speaker er det ikke tilfredsstillende for en 17-18 årig at kommunikere med en, der er yngre: *"Vi har tit været ret skuffede over niveauet, for tit er de lidt unge i de andre lande, i de ældre klasser får de ikke lov at være med. Så allerede i 2g er vores lidt for gamle, og de bliver skuffede over, at det er for barnligt. Så må jeg sige, det kan vi ikke tage os af. I skal stadig skrive på et ordentligt niveau. Og det har fagkonsulenterne været meget opsat på, og det kan jeg kun give dem ret i. Jeg synes, det er lykkes os lidt at hæve niveauet. Jeg sidder lidt som den skrappe dame, der kræver.....Det vi så lever højt på er, at englænderne og irerne laver nogle rigtig gode rapporter, både sprogligt og fagligt, fordi de har det som fag. Det der kommer fra Frankrig og Spanien og også lidt fra Tyskland, det kommer meget an på lærerne. Der var fx en meget sød lærer, der synes de skulle lave noget om cookie-receptes. De sendte gud døde mig en pose med færdig mel.....!"*. Den faglige niveauforskel synes dog også her – som ovenfor – at hænge sammen med lærerens prioriteringer og kvalitetskrav til de indsendte bidrag.

Den faglige niveauforskel risikerer at blive udstillet i endnu højere grad i interaktionen i en videokonference, fordi vi her nærmer os de kvaliteter, der kendetegner face to face mødet. I en videokonference mellem Danmark og Spanien førte niveauforskellene til en pinagtig oplevelse for spanierne. Danskerne, en 1.g matematisk, var velforberedte og fremlagde på udmærket engelsk, mens *"spanierne var på 'my name is Pablo and I like football'-niveauet"*. De danske elever gennemførte uden problemer deres del af mødet, mens spanierne følte sig ydmygede: *"For vores elever var det således en succes-oplevelse, de var seje bagefter, det var 1.gere (.....). Der var ikke noget med at de sablede dem ned, bare sådan 'I like football', ikke. 'Det kunne vi gøre bedre. Til gengæld havde de jo netop følt det modsatte i Palma. Det blev vi klar over, da vi evaluerede hele projektet. De var klædt af, de havde det skidt, det havde været en dårlig oplevelse"*. Mødet blev således præget af en ulighed, der ikke syntes at handle om mediet, men om, at den spanske lærer ikke havde overholdt aftalerne – måske fordi han ikke havde kunnet magte det eller haft tid til det - og stillet de samme krav til elevernes forberedelse som den danske. Det blev ifølge den danske lærer tydeligt det følgende år, hvor den samme lærer klog af skade "var på" med en klasse, der var meget bedre forberedt end sidst, både sprogligt og indholdsmæssigt. Lærens vurdering er dog samtidig, at en kulturelt betinget mental forskel på de nordeuropæiske elever og elever fra middelhavslandene spiller ind på niveauet. Herudover er det selvfølgelig velkendt, at danskerne i samarbejdet med sydeuropæere har en sproglig fordel, når samarbejdssproget er engelsk, også selvom det er en lingua franca situation. Lærerne konkluderer bl.a., at det er vigtigt at oparbejde en vis "social kapital" inden videomødet, fx gennem en forudgående e-mail-udveksling, hvilket der kun havde været meget begrænset mulighed for i dette projekt. Samtidig er det vigtigt i højere grad at forberede eleverne på, hvem de skal møde, fx gennem en sammenligning i klassen af nordeuropæisk kultur og middelhavskultur.

Udover niveauforskellene nævner de fleste lærere det problem, at bidrag og svar fra nogle skoler kan være så *længe undervejs*, at eleverne har mistet interessen for emnet, når bidragene så endelig når frem. De fleste samarbejdsprojekter arbejder med faste dead-lines, men flere har svært ved at overholde dem på grund af de stramme bindinger inden for læseplanen og et deraf følgende tidspres. En anden lærer fremhæver i den forbindelse fordelene ved en rimelig løs samarbejdsstruktur, som han personligt aftaler med sine samarbejdspartnere inden for Sesame-netværket. Her reagerer man, *"når man har tid, og det nu passer sig"* eller sagt på en anden måde: *"vi putter det ind, når det passer, samtidig med at vi passer det vi skal"*. Dette synes dog heller ikke at være uproblematisk. Følgende elevinterview giver udtryk for *manglende engagement* i et samarbejde, hvor det primært er danskerne, der har bidraget til en fælles hjemmeside i et bilateralt projekt. Spm: "Når I sidder og arbejder med den her tekst, har I da på noget tidspunkt spanierne i tankerne? *Det er de sådan set ikke. Det er ikke blevet personligt nok, sådan at vi kan danne os et indtryk. De har ikke givet så meget tilbage, som vi har givet dem. Vi har lavet mange sjove ting, men vi har ikke fået så meget igen. Det har været lidt dødt. Vi føler mere det er (lærens navn), vi skriver til end det er dem.* Spm: De fylder ikke meget i jeres bevidsthed? *Nej ikke endnu, i hvert fald.* Spm: Hvad med de profiles I har lavet og jeres små indlæg om jeres byer? *Nej.* Spm: Er det generelt for klassen? *Det tror jeg. Vi skulle lave dem. Så skulle de skrives ind og sendes. Det føltes mere som en aflevering, fordi vi ikke fik noget tilbage"*. Samarbejdspartnerne fylder ikke meget i elevernes bevidsthed her. Eleverne oplever, at der primært har været tale om envejskommunikation, hvor de danske elever er kommet med mange in-put til den fælles hjemmeside – også i form af video- og lydindslag - som spanierne ikke har fulgt op på. Noget tyder på, at et samarbejde, der er asynkront i tid og sted, og som primært holdes sammen af bidrag til en fælles hjemmeside - selv et mindre forpligtende som dette her, der netop har forsøgt at tage

hensyn til forskelle i skolekultur og curriculumudformning - er meget sårbart over for udfald i kommunikationen. Projektet, der ønsker at åbne op for klasseværelset, lukker sig igen om eleverne og deres pågældende lærer. Spørgsmålet er så, om hjemmesiden alligevel har en funktion indadtil i klassen og i deres identifikation med projektindholdet, som senere skal gøres til genstand for en studietur. Men det er en anden sag i denne sammenhæng.

Samarbejdets vedligeholdelse over tid

Hvordan man undgår *"at det her kun er endnu en opgave, der skal skrives på computer"*, synes den lærer, der har en del erfaring med elevsamarbejde i konferencesystemet, løbende at være optaget af. Det helt store problem i et samarbejde, der skal vedligeholdes over længere tid, er, hvordan man tilrettelægger interaktionen, så eleverne får oplevelsen af, at der her er tale om en reel kommunikation - at det her er anderledes end almindeligt skolearbejde, og at det gør en forskel at arbejde i det virtuelle konferencerum: *"Det vi kan se, det er, at de opfatter det her som skolearbejde, de gør det, fordi vi siger de skal gøre det. Og har vi så opnået det vi ville? Mit udgangspunkt er egentlig nej. Når de opfatter det som skolearbejde, så er der heller ikke en reel interaktion, en reel kommunikation. Der hvor du kan se en god interaktion, det er, når de har deres common room, som er deres eget helt private (.....) hvis vi ser på common room fra sidste år, så var der 5-600 meddelelser. Lige så snart de får den mulighed, er der ingen ende på deres entusiasme. Det synes de er skide skægt"*. Pointen er dog, at læreren ikke mener, at eleverne altid oplever det som skolearbejde. Problemet opstår især omkring de ældre litterære tekster. Det er her hans erfaring, at de moderne emner og tekster fungerer bedst som grundlag for elevudvekslingen. Her oplever han, at selve målet med samarbejdet bliver opfyldt, fx i en debat, der tog afsæt i eksklusionen af Jürg Heider, hvor Canada havde en tilsvarende sag: *"Det jeg gerne vil have er, at i stedet for at sidde i lukkede systemer og diskutere det her og prøve at tage det fra en teoretisk synsvinkel, så var der jo en mulighed for os for at forklare, hvordan vi så på sagen og ligeledes for canadierne, når de havde deres egen lignende sag. Jeg tror, at det der er vigtigt, det der er tændsatsen i det her samarbejde, det er de kultursammenstød og de udvekslinger, der er når vi mødes, og det er igennem det, jeg tror de udvikler sig"*. Afgørende er, at eleverne oplever, at udvekslingen "kan bruges til noget". Den tekniske fascination er hurtigt overstået, hvis interaktionen ikke opleves relevant.²⁴

Læreren oplever således heller ikke, at eleverne nødvendigvis skriver bedre eller gør sig mere umage i konferencesrummet. Nogen skriver fantastisk godt og føler sig "animeret" af sammenhængen, andre skriver ubehjælpeligt og lader sig ikke inspirere: *"Måske vil vi gerne have, at det her ender i nogle lækre produkter, der er forskellige fra det, vi normalt kan forvente af dem, at de skal komme og takke os for det fantastiske projekt, vi har sat i gang. Men det er jo ikke de, vi møder. De er blaserede, de er vant til den her teknik, så vi kan jo ikke gå ind og imponere dem med teknik mere. Derfor skal de fornemme, at det vi har sat op for dem, det giver dem nogle ekstra dimensioner, og når de arbejder der, så kommer den der ekstra motivation og aktivitet"*. Afgørende er ifølge læreren, at eleverne føler, at det ikke bare er den normale undervisning, der er flyttet over på nettet. De skal kunne mærke, at når de arbejder i eller i tilknytning til konferencesrummet, så arbejder de på en anden måde med stoffet. Når der alligevel er megen motivation og interesse for forløbet, skyldes det således ikke mindst, at de i perioder bryder undervisningen op og udelukkende arbejder i grupper. Motivationen for at arbejde i det virtuelle rum synes altså at hænge snævert sammen med klasserummets didaktik. En anden mulighed for at styrke processen

²⁴ Alligevel vil han godt fastholde arbejdet med de litterære emner for at se *"om det kan lykkes, om vi kan få dem til bedre at begribe Shakespeare, bedre at begribe Pinter og Beckett"*.

er ifølge læreren, at både de canadiske og de danske lærere bliver mere synlige i konference-rummet, at de går ind og kommenterer og vejleder, både deres egne og de udenlandske elever. Problemet er dog, at det er tidskrævende og kræver mange timer foran computeren at følge debatten i de forskellige grupper.

Elevholdninger til IT

Et andet problem er ifølge samme lærer, at eleverne generelt ikke har en holdning til at bruge IT som et samarbejdsredskab: "(.....) hvis du taler IT så er det at surfe på nettet og chatte" Eleverne kender til chat og nyhedsgrupper, men er ubekendt med konferencesystemet som et (tvær)fagligt og tværnationalt samarbejdsrum. Intentionen er derfor at starte "oplæringen" i 1. eller 2. g, så eleverne er forberedte, når de møder i 3. g, både med hensyn til det rent praktiske – hvordan man navigerer i et konferencesystem – og med hensyn til selve processen, dvs. til de mentale krav, der stilles til det at vedligeholde samarbejdet i et konferencesystem. I den forbindelse kan nævnes, at de fleste lærere generelt er skeptiske over for konferencesystemet, bl.a. fordi de ikke mener, eleverne "gider bruge det" (se uddybning under Udviklingsmuligheder).

Ledelsesstrukturer

Et helt andet problem, som kan sætte begrænsninger for samarbejdets tilrettelæggelse og afvikling er forskellige ledelsesstrukturer. Man kan undre sig over, at det projekt, der gjorde brug af videokonferencen, ikke i højere grad har gjort brug af det skriftlige medie. Adspurgt henviser læreren til problemet med ledelsesstrukturen i middelhavslandene, her konkret Mallorca og Sardinien (der ikke deltog i konferencen). Al elektronisk post går via rektors kontor, hvorefter det ekspederes videre til den respektive lærer, som altså ikke har sin egen personlige postkasse, selvom skolerne i øvrigt er godt opdaterede med hensyn til IT-faciliteter²⁵. Et andet problem er, at samarbejdet dernede i høj grad køres som et lærerprojekt, fx kom der ingen elevrapporter fra Sardinien, da der skulle udveksles rapporter, kun en enkelt lærerrapport og en masse turistbrochurer. Samtidig er det ikke nødvendigvis de interesserede lærere, der kører projekterne, men lærere der har fået i opdrag at gøre det. Noget tyder på, at skolerne har meget at lære af hinanden inden for det europæiske fællesskab, og at det er en selvstændig dimension i samarbejdet, som der må tages højde for, når man evaluerer det med hensyn til elevernes læreprocesser.

Hensynet til elevernes læreprocesser og skolesamarbejdet

Som man måske kunne forvente, synes der ofte at være en modsætning mellem hensynet til elevernes læreprocesser og skolesamarbejdet, hvilket sætter grænser for samarbejdets intensitet. Da en lærer bliver spurgt, om der i hans nye samarbejdsprojekt bliver indlagt en fase med direkte elevkontakt, svarer han: "(.....) jeg tør ikke sige det nu. Vi har forskellige strukturer og traditioner. Der er så mange ting, der kan vælte det her (.....). Hvor meget frihed vil man give eleverne, lærerstyring, sprog måske. Ungarerne er ikke så gode til engelsk, som vi er. Det har vi oplevet under udvekslingen. Adgang til skolens computere, vi svømmer rundt i computere, mens i Tyskland må de kun være i lokalet, hvis datavejlederen er der. Og så tid, altså struktur. Så har vi vinterferie i uge 7 og hollænderne i uge 9, og tyskerne har to ugers påskeferie, og vores eksamen starter i maj". Citatet afspejler meget godt det virvar af problemer, de internationalt engagerede lærere må tage stilling til i deres tilrettelæggelse af samarbejdsprojekterne. Samtidig er det udtryk for, at det afgørende i samarbejdet ofte bliver at holde sammen på en stor gruppe skoler, der deltager på forskelligt grundlag. Her kan det synes vigtigere at befæste samarbejdet gennem udarbejdelse af fælles produkter til en hjemmeside - fx i form af en netavis eller en database - end at

²⁵ Grunden til at det især er oplagt at gøre brug af videokonferencer i udvekslingen med Mallorca er, at indbyggerne på Balearerne bruger videokonferencer som samarbejdsmedie.

insistere på elevernes læreprocesser. Hjemmesiden giver projektet en fælles identitet og er samtidig et ydre konkret bevis på samarbejdets resultater. En anden lærer konstaterer efter hendes første tre års erfaringer med elektronisk samarbejde, at hun generelt synes det faglige indhold er for tyndt, og at det ikke mindst er lærerne, der har gjort vigtige erfaringer: *"...når man samarbejder på denne måde, så lærer man folk at kende, så man ved, hvem man kan regne med, og hvem man ikke kan regne med. Og det interesserer mig jo nok så meget i det her internationale samarbejde. Og jeg har det da bedst med, hvis jeg skal lave en udveksling, at jeg kender de folk, der sidder i den anden ende, og ved så nogenlunde, hvem der er, og hvad man kan forvente, og det ved du gennem en sådan kontakt."* Citatet kan tolkes derhen, at projektets relevans og berettigelse i denne fase i nok så høj grad kommer til at handle om at udvikle nogle samarbejdsrelationer, der kan bruges til at styrke skolens internationale samarbejdsrelationer generelt. Konkluderende kan man måske sige, at perspektivet i flere af samarbejdsprojekterne ikke i første omgang er elevernes læreprocesser, men at der bliver afprøvet nogle muligheder for transnationalt samarbejde, som kan danne afsæt for nye både IT-bårne og ikke IT-bårne projekter. Projekterne bliver således også en øvelse for lærerne i at håndtere nationale forskelle i skolekultur og pædagogisk kultur og giver dem ny viden om hinanden og hinandens forudsætninger for deltagelse. Spørgsmålet er så, om dette på længere sigt skaber afsæt for i højere grad at bringe eleverne i spil i en interkulturel kommunikation, hvilket tiden vil vise.

Internationalisering og skolekultur

En lærer, der har søgt at udvikle et elektronisk samarbejde i tilknytning til en international klassens udvekslingsrejse til USA, savner, at skolen generelt diskuterer projektets evalueringer, ikke mindst af hensyn til de kommende internationale klasser, der skal samarbejde med samme skole i USA: *"(.....) ingen har givet udtryk for noget overfor mig, om det var interessant, godt eller skidt. Det er der overhovedet ingen, der har vist interesse for. Og så tænker jeg, nå skal vi være internationale. Her er et projekt, der har taget lang tid, kostet mange kræfter, hvorfor skal vi ikke snakke om det"*. Projektet havde en del problemer på grund af svage kontakter til udvekslingsskolen, og ifølge læreren bliver projekternes indhold for diffust, når der ikke etableres et velfungerende fagligt samarbejde eksternt på tværs af skolerne, men - mener han samtidigt - også internt mellem klassens lærere. Afgørende er, at der i de internationale klassers udvekslingsprojekter kommer et konkret indhold, der kan evalueres og udvikles. Læreren efterlyser i den forbindelse også en diskussion af hvilke fag, der skal indgå i en interklasses udvekslingsprojekt: *"(.....) skal det kun være de lærere, der rejser eller skal det indgå i alle sammenhænge, hvor jeg mener det sidste. Men i det øjeblik skolen ikke formulerer en politik på området, er det svært at gå hen til en lærer og sige, at han skal indgå i det her. Hvis skolen havde afstukket nogle rammer, og sagt, at det skulle indgå i alle fag, så ville det være væsentligt nemmere at have med det at gøre. Og det var et af vores problemer"*. Ledelsens politik er her, ifølge læreren, at skolens kultur passer bedre til, at der ikke afstikkes overordnede retningslinjer, men at de involverede lærere fra gang til gang bestemmer projektets omfang og indhold. Tove Heidemann påpeger dog i sin ph.d. – afhandling "Internationalisering og Skolekultur", at den internationale dimension lykkes bedst på de skoler, hvor projektet i vid omfang formuleres som et skoleprojekt og ikke først og fremmest overlades til enkeltpersoner (se også kommentar nedenfor).

Opsummering og kommentarer

Nogle af de problemer, lærerne må forholde sig til i det transnationale computermedierede samarbejde, er udenlandske kollegers begrænsede adgang til IT-faciliteter, en svingende kvalitet i de udvekslede produkter og elevernes dalende engagement, når produkter enten er for længe undervejs eller ikke dukker op. Problemerne synes især at gøre sig gældende inden for de e-mail base-

rede og/eller multilaterale projekter. En mulig forklaring kunne være, at den e-mail baserede udveksling ikke kræver så tæt et samarbejde. Problemerne – hvor irriterende de end kan være – griber kun i mindre grad forstyrrende ind i den daglige undervisning og kan bedre rummes i en undervisning, der ikke bygger på direkte elevinteraktion. En anden forklaring, der refererer til det multilaterale, kunne være, at det simpelt hen kræver mere indbyrdes tolerance og overbærenhed at deltage i projekter, der involverer skoler fra 5-7 lande eller måske flere. I disse projekter har man ikke direkte valgt hinanden, og de personlige og skolekulturelle forskelle er både store og indlysende. Det synes således også umiddelbart at være skolesamarbejdet – dvs. at alle kan deltage med udgangspunkt i deres specielle forudsætninger – der er afgørende for projekternes udformning. Resultatet – der forhåbentlig er en styrkelse af skolens internationale samarbejdsrelationer – kan så måske i en næste fase bruges til at sætte fokus på elevernes læreprocesser og en mere direkte elevinteraktion. Deltagerne synes, som allerede nævnt, selv at søge nye veje ved at enkeltpersoner, der måske har et fælles fagligt og pædagogisk udgangspunkt, finder sammen i et tættere samarbejde.

Nogle lidt andre problemer rejser af den lærer, der arbejder med et joint-curriculum projekt i konferencesystem. Problemet er her, hvordan man vedligeholder elevinteraktionen og samarbejdet over tid. Erfaringer fra fjernundervisning eller e-learning viser, at det er svært at skabe interaktion og samarbejde i det virtuelle rum. Gymnasielæreren, der har fysisk kontakt med sine elever flere gange i løbet af ugen, har måske ikke helt det samme problem som den lærer, der er ansvarlig for et fjernundervisningsforløb. Han har således mulighed for i højere grad at engagere sine elever gennem den personlige kontakt og at planlægge og afsætte tid til den virtuelle interaktion inden for undervisningstiden. Det betyder, at eleverne nok laver de indlæg, de bliver bedt om, men det løser ikke nødvendigvis problemet med elevernes engagement i samarbejdet, der ikke altid lever op til lærerens håb om at tilbyde sine elever et anderledes og vedkommende forløb, der bryder med den mere traditionelle engelskundervisning. Elevernes engagement hænger ifølge læreren sammen med, i hvor høj grad det lykkes at tilrettelægge en elevinteraktion, der opleves som reel og autentisk: oplever eleverne, at det, der udveksles i det virtuelle rum, er vedkommende og relevant? Gør det en forskel at arbejde i det virtuelle samarbejdsrum, dvs. bidrage det med noget, der gør det værd at logge på og skrive et indlæg om teksten/emnet fremfor at blive i det lokale klasserum og mundtligt diskutere teksten i gruppen eller klassen? Dette synes ifølge læreren bl.a. at hænge sammen med aktivitetens indhold: Fx er det lettere at motivere eleverne til at diskutere *samfundsaktuelle eller ungdomskulturelle emner* end temaer med udgangspunkt i ældre litterære tekster. Men også med valg af opgavetype: jo mere *elevcentrerede og –aktiverende opgavetyper*, der bliver stillet i det virtuelle rum, jo større deltagelse og engagement. En anden vigtig faktor, der stimulerer eleverne til deltagelse, er oplevelsen af at ”træde ind” i et rum, hvor der er virtuel tilstedeværelse og interaktion. Det er således vigtigt i tilrettelæggelsen af det virtuelle arbejde at tænke i *koncentrerede delforløb*, hvor eleverne i perioder arbejder intenst i det transnationale virtuelle samarbejdsrum, så de får en oplevelse af en dynamisk interaktion.²⁶ Dette hænger sammen med det fysiske klasserums didaktik, hvor *brud med klasserummets rutiner* – både når de arbejder i og i tilknytning til det virtuelle samarbejdsrum - synes at være en anden motivationsfaktor for engageret deltagelse i det virtuelle samarbejde. Endelig synes det afgørende at arbejde med at udvikle *elevernes holdning og indstilling til IT-teknologien*, dvs. at bevidstgøre dem om de faglige samarbejdsmuligheder, teknologien kan tilbyde, og hvilket mentalt beredskab et sådant samarbejde kræver. Der ligger således et stort udviklingsarbejde i at udfolde de interaktionspotentialer, der umiddelbart synes at ligge i denne samarbejdsteknologi

²⁶ Chat og videokonferencer kan også bidrage til at øge interaktionens dynamik.

og at gøre pædagogisk brug af den i ungdomsuddannelserne, som endnu kun synes at have få erfaringer med denne samarbejdsform. Heroverfor synes e-mail projekterne i mindre grad at kræve et brud med mere velafprøvede og kendte måder at tænke pædagogik og didaktik på, fordi udvekslingen i højere grad bruges som afsæt for arbejde og diskussioner i det fysiske klasserum.

Den lærer, der har lagt et stort arbejde i at forsøge at udvikle det IT-baserede lærer- og elevsamarbejde i forbindelse med et større udvekslingsprojekt, gør med sit projekt opmærksom på, at teknologien giver nogle muligheder for at øge fagligheden i de internationale klassers ressourcekrævende udvekslingsrejser. Han oplever dog generelt, at der er en modstand mod at evaluere skolens transnationale samarbejdsprojekter og mod at udvikle fælles faglige minimumskrav for både det interne samarbejde mellem udvekslingsklassens lærere og for samarbejdet med de danske og udenlandske lærere. Modstanden kan bl.a. ses i det perspektiv, at undervisningsminister Ole Vig i sine redegørelse til Folketinget i 1997²⁷ lægger vægt på, at den internationale dimension indarbejdes i en strategi og målsætning for den enkelte institution, og at den integreres i alt arbejde på institutionen, så der i højere grad bliver tale om en skoleprofil, snarere end *"noget, der særligt engagerede – ildsjælene – tager sig af"*. Tove Heidemanns afhandling konkluderer i forlængelse heraf, at for at undgå at den internationale dimension ikke indkapsles hos en enkelt lærer eller fag er det vigtigt, at lederen er positivt indstillet, at der etableres et internationalt udvalg, der varetager information og koordination af udvekslinger og rejser, og ikke mindst i denne sammenhæng at *lærerne samarbejder i teams*. Selvom forskningen således giver ham ret i, at det er vigtigt i høj grad at gøre de internationale samarbejdsprojekter til skoleprojekter på alle niveauer er modstanden forståelig i det omfang det gælder IT-baserede samarbejder. Transnationalt samarbejde er i forvejen et ressourcekrævende område, og i kombination med IT-teknologien bliver det et endnu mere ressourcekrævende udviklingsområde, som ikke alle endnu er parate til at involvere sig i.

Læreprocesser

Som omtalt under samarbejdets didaktik er der generelt tale om samarbejder, der koordineres gennem lærerens e-mail adresser. I flere tilfælde samles elevernes produkter på en fælles hjemmeside, hvor de kan gå ind og læse hinandens produkter. Kun i få tilfælde er der tale om en direkte interkulturel og transnational kommunikation mellem eleverne, som det fx sker i de syn- og asynkrone conferencesystemer, eller når eleverne kommunikerer direkte via deres personlige e-mails. Det kan umiddelbart være lidt svært at se, hvordan flere af projekterne bidrager til at udvikle elevernes IT-kvalifikationer (jf. de overordnede målformuleringer), når det meste af arbejdet koordineres af læreren. Dog er de fleste elever involveret i at sende og modtage mails til og fra læreren, evt. til og fra de udenlandske elever, at læse hjemmesider, og evt. at bruge Internettet til at finde og kopiere materiale til udarbejdelse af egne produkter. De elever, der arbejder i computerkonferencer får muligheden for at gøre direkte erfaringer med at udbygge og vedligeholde et elektronisk transnationalt samarbejde, og et enkelt projekt inddrager eleverne i udarbejdelse af hjemmesider, mens et andet gør brug af power-point-præsentationer i forbindelse med videokonference. Der er således meget stor spredning i de IT-erfaringer, der tilbydes eleverne, men under alle omstændigheder er der dog for alles vedkommende tale om en åbning af det traditionelt lukkede klasseværelse, hvor eleverne får mulighed for - for en kort stund eller over længere tid - at rette blikket ud af klasseværelset. Afgørende for de læreprocesser, der udspiller sig, må ikke mindst være i hvor høj grad og på hvilken måde elevernes produkter bliver brugt, hvis ikke i di-

²⁷ Strategier for udvikling af den internationale dimension i uddannelserne. Undervisningsministerens redegørelse til Folketinget. Undervisningsministeriet 1997. side 9-11.

rette interaktion med de fremmede elever, så fx i tilknytning til arbejdet i klasserummet. Dette synes at være meget forskelligt fra projekt til projekt²⁸, men følgende tematiseringer af elevernes læreprocesser synes dog i hvert fald potentielt at gælde for de fleste projekter.

Professionalisering af elevprodukterne i det åbne klasserum

Et vigtigt tema, der aftegner sig gennem samtalen med lærerne, er værdien af det åbne klasserum, fx i form af en fælles hjemmeside. Eleverne får her markeret sig uden for klassens og skolens lukkede område, hvorved deres produkter ikke længere kun er et anliggende mellem den enkelte elev og læreren, men nu i princippet bliver tilgængelig for en større offentlighed. Herved får produktet også status af et rigtigt produkt, der ikke blot cirkulerer mellem lærerens og elevens tasker og ender i en mappe på hylden. En elev kommenterer det således: *"Det er interessant, fordi det er noget vi laver, som kommer ud og som folk kan se, og som er rigtigt. Det er ikke bare en rapport, som kun er tilgængelig her på gymnasiet. Min mor kan gå ind og se den"*.

Flere lærere – også lærere, der ikke gør brug af fælles hjemmeside - fremhæver i den forbindelse, at eleverne er særligt engagerede, når de henvender sig ud af klasserummet: *"Det er min erfaring, at når de laver de her ting, så går de virkelig til sagen. De er virkelig engagerede, både når vi er ude i klasserummet og i computerrummet.....de er virkelig gode de produkter, de laver der.....det er det der med det autentiske, det er en real life situation. Der sidder en levende modtager i et andet land"*. Oplevelsen af autencitet betyder, at eleverne skærper kravene til deres produkter. Afgørende bliver, at de laver et produkt, de kan stå inde for, hvilket følgende lille uddrag af et elevinterview giver udtryk for. Eleverne har netop været inde og lave en lille lydfil, hvor de på fransk skulle indtale en selvproduceret tekst til deres spanske samarbejdspartnere via den fælles projekthjemmeside: Spm: *"Nu har I så også været inde og indtale nogle bånd? Ja, det var skægt (.....) Og det var også skægt i sig selv at bruge en minidisc. Vi fik bare at vide, at vi skulle trykke på den knap der, og så fandt vi nok selv ud af resten. Nå, men så kunne vi jo også lige høre, hvad vi havde lavet. Vi var jo ret kritiske. Vi lavede det i hvert fald om mange gange. Spm: I var kritiske overfor det I sendte af sted? Ja, det var vel fordi, de (spanierne –LT) skal høre det, og at alle andre i hele verden kan høre det, hvis de vil. Spm: Det at I åbner op for klas-selokalet betyder det, at I bliver mere kritiske overfor jeres eget produkt? Det tror jeg helt sikkert man gør. Det at ikke kun han skal se det – selvom det tænker man nok først på, det er jo ligesom ham, der har lært os tingene og skal se om vi er blevet bedre – men så kommer også det, at hvis det skal ligge ude på nettet, så skal der laves noget ved det"*. Der ses i dette citat en tydelig professionalisering af elevernes forhold til deres egne produkter. De tager i høj grad ansvar for det produkt, de leverer til hjemmesiden. Citatet giver samtidig udtryk for, at det åbne klasserum rum opleves som en større personlig udfordring end den daglige kontakt med læreren, som dog uden tvivl stadig opleves som garanten eller referencerammen for, om noget er godt nok. Dette bliver ikke mindst tydeligt i fortsættelsen: *"Jeg tror også, det er fordi det er meget personligt, når man skal **signe** noget. Også det, at vi selv havde skrevet det. Vi har jo tit hørt de der lydbånd til de historier vi har haft. Vi blev sådan helt.....nu prøver vi at efterligne det her. Altså bare for sjov sådan (grin). Spm: Okay, det er sjovt. Men er der andre kvaliteter i den måde at arbejde på? Af-veksling, udfordring. Personlig udfordring, det er ens egen personlighed, der bliver udfordret. Spm: Så du føler dig personlig udfordret, når du skal lave et bånd og sende det af sted? Ja, for jeg ville gerne have, at det skulle lyde godt. Fordi det er os, der har lavet det, det er os der skal*

²⁸ Og ikke mindst fra land til land. En lærer kommenterer således: *"Hvad gør du som lærer for at få dem til at bruge det produkt, der er lavet? Her gik jeg så ind og lavede gruppearbejde og arbejds spørgsmål på det. Og det kan vi så gøre i vores skolesystem, men jeg er sikker på, at flere af de andre steder havde de ikke tiden til at gøre det. Så der havde vi hele tiden en fordel, og det tror jeg også svenskerne havde"*.

stå til regnskab for det, at det lyder nogenlunde OK. Vi kan ikke bare løbe fra, at det er vores". Udover den skærpede ansvarlighed for produktet, er det her brugen af stemmen, der fremhæves. Brugen af stemmen opleves generelt som et meget personligt udsagn, der får ekstra betydning, når det bliver udsat for fremmede ører og ikke kun lærerens. Her er der således også fokus på det virtuelle (samarbejds)rum som et træningsrum i at stå frem og stå ved sig selv.

Lærerne, der har gjort forsøg med videokonference, fremhæver eksplicit det virtuelle samarbejdsrum som et sådant træningsrum. Lærerne vurderer således i deres evaluering til amtscentret, at mediet muliggør en styrkelse af elevernes personlige kompetence. Mediet kræver en meget koncentreret og fokuseret indsats i den korte tid, mødet varer. De bliver således gode til at stå frem, at "være på" og koncentrere sig om at præsentere og formidle et produkt. Også deres sociale kompetence styrkes, da der samtidig kræves disciplin og samarbejde, når konferencen kører: ingen snak i munden på hinanden, ikke flytte rundt med tasker og tøj og vente på, at lyden kommer frem – og hurtigt bistå hinanden, hvis en i gruppen går i stå. Læreren oplevede, at de danske elever generelt ingen problemer havde med at agere i mediet: *"Der var en enkelt, der gik i baglås, men de fleste klarede sig formidabelt ved at stille sig op og fremlægge".* Herudover er der også i selve forberedelsesfasen, hvor der bl.a. skulle fremstilles power-point-præsentationer, fokus på elevernes skærpede ansvarlighed for produktet. Eleverne viste både effektivitet og selvstændighed, efter de var blevet delt op i nogle lidt større grupper: *"(.....) meget hurtigt gik de i gang med at lave noget power-point-præsentation (.....) Så der havde de så lavet nogle slides med overskrifter: hvilken skole og skoleform, hvilke typer eksamener, og med fritiden, at de gik til sport og arbejdede i en bagerbutik. Dem der havde om fremtiden, havde lynhurtigt lavet et spørgeskema, som de havde fået den anden klasse til at besvare, og som de også selv havde besvaret. Så havde de lavet statistik: hvor mange skulle ud at rejse efter gymnasiet, hvor mange skulle i gang med en mellemlang uddannelse, hvor mange ville i gang med en længere og hvad rangerede højest: karriere eller familie. Der brugte de så slidene til at lave overskrifter (... ..) nogle havde lavet noget om ungdomsuddannelserne, med skemaer og pile, enormt flot præsentation."* Læreren konkluderer, at de *"var enormt ansvarlige overfor det de skulle lave, de gjorde virkelig meget ud af det. Jeg tror der er noget om, at i det øjeblik de retter blikket ud mod verden, så bliver de mere ansvarlige"*.

Professionaliseringen af elevprodukterne fremhæves ikke mindst af den lærer, der har arbejdet med fælles hjemmesideproduktion som produktkrav. Han mener således, at hjemmesiden som produktkrav adskiller sig fra plancheudstillingen og rapporten. Eleverne oplever, at der er tale om et produkt, der indgår i en autentisk mediesammenhæng, og hvis æstetiske udtryk ligger tæt på det professionelle: *"Det jeg mest tænker på er "nej, hvor sejt", det er ligesom et rigtigt produkt. Den kan bruges ligesom hvis det er DR, der har lavet den. Det er som om, at en stil, den skriver du bare, men hvis nu det var en bog, så er det et produkt. Det er som om, vi har lavet noget, der er på højde med et almindeligt produkt"*.

Generelt må det nok erkendes, at noget af udfordringen ved at stå frem på nettet via hjemmesider, kan tillægges fascinationskraften i et nyt medie, at også det at stå frem på nettet kan blive hverdag. Hvis det bliver udviklingen, så kan man forestille sig, at det i fremtiden vil stille større krav til samarbejdet, samarbejdsprojekterne og produkterne, hvis eleverne skal bevare interessen for at udtrykke sig i denne sammenhæng.

Endelig giver det åbne klasserum eleverne muligheden for at spejle sig i hinandens produkter og udvikle et kritisk blik på egne. Det er således en lærers erfaring, at når eleverne arbejder i konfe-

rencesystemet "[kommer] lynhurtigt den der med at: "nå, det var da ikke særlig interessant det, de andre skriver. Nå, er der ikke mere, er det det hele." Så siger jeg: Jamen prøv lige at gå tilbage og se, hvad I selv har skrevet". Og så vil de fra canadisk side sige: "Nå, er det ikke andet de skriver". Det er uhyre vigtigt, at de er kritiske omkring deres egen produktion, for de forventer så meget". En anden lærer, der samarbejder med USA, forklarer, hvordan han forsøger at starte en refleksiv proces hos sine elever ved at lade dem sammenligne egne essays med de amerikanske elevers. Gennem læsning af de amerikanske essays kaster de refleksivt blikket tilbage på deres eget produkt. Erkendelsen var bl.a., at amerikanerne er mere stringente og genrebevidste i deres opbygning af et essay, hvor danskerne er mere snakkende og bruger mange fyldord – "det er sådan lidt pludder".

Elevroller i det åbne klasserum

Flere lærere fremhæver, at de virtuelle samarbejdsprojekter styrker pigerne i de sproglige klasser. Således siger en lærer inden for European Studies : "Jeg føler meget, at det her er interessant både sprogligt og kulturelt. Fx kommer pigerne i sproglige klasser, der altid bliver beskyldt for ikke at interessere sig for politik og samfund, de kommer jo ud af busken. Det viser sig også, at de bliver helt klart bedre både mundtligt og skriftligt". Interessant er her, at det åbne klasserum motiverer de sproglige piger til at overskride en mere fagligt tilbageholden og måske fastlåst elevrolle og til at kaste sig ud i en anden og mere aktiv form for deltagelse og engagement, der styrker både deres mundtlige og skriftlige kompetencer. En anden lærer har gjort den erfaring, at det generelt styrker de mere generte og tilbageholdne piger at arbejde i det virtuelle rum: "Da vi havde den elektroniske klasse, der så vi nogen af dem lave nogle fantastiske ting. De havde en del af deres person, som vi ikke så ellers. Vi var ganske overraskede over, hvad de faktisk var i stand til, hvad de kunne, og hvad de mente. Som lærer får man afdækket en større del af eleverne, end vi normalt gør. I det øjeblik hele spillet foregår i en klasse, i et lukket rum, tror jeg, der er en tendens til, at de vil beskytte sig selv. Hvor de måske bliver mere åbne, når kredsen er større. Så kan det godt være man får et hak i tuden en gang imellem, men det skal så gives med tilpas ømhed, så man ikke bliver slået helt ud. Det er klart, det kan da være svært. Læreren har i den forbindelse planer om, at eleverne i hans fag skal lave hjemmesider, hvor de offentliggør deres læringsprojekt. På den ene side offentliggørelse af tekster, de har produceret og på den anden side metarefleksioner over deres egen læreproces: hvilke mål de stiller sig, hvilke succesoplevelser de har haft, og hvad deres kriterier er for at ville arbejde med faget: "De skal være så sikre på sig selv, at de tør offentliggøre det, de skal ikke skamme sig over, hvad de mener om nogle ting og over, hvad de er i gang med, nemlig at lære noget. De skal helst også være lidt stolte af det. [Jeg vil gøre det] for at give dem en identitet selvfølgelig, men også for at de kan opbygge deres egen person på en eller anden måde. Det er noget, man fornemmer, de har et stort behov for. Det er med til at give dem en personlighed på en eller anden måde - som de jo er bange for". Processen er således ikke nødvendigvis bundet op på et transnationalt samarbejdsprojekt, men vil ofte være det og kan i den forbindelse betragtes som en styrkelse af elevens personlige kompetencer, dvs. af elevens selvforståelse og dermed af hendes evne til at turde interagere med omverdenen og indtage den interkulturelle position.

Endelig fremhæver læreren, der har gjort forsøg med videokonference, at de sproglige piger var "mest seje, de var ikke bange for at være på", hvilket undrede hende, fordi matematikerdrenge, som også deltog i konferencen, normalt var meget ressourcestærke i klasserummet. Hendes erfaring var, at pigerne var meget stærke i denne situation, hvilket også viste sig i den forberedende fase, hvor de havde både faglige og IT-ressourcer at trække på: Jeg var fuldstændig lamslået over den fart, hvormed de kunne stille spørgeskemaer op. Det var teknisk flot, men spørgs-

målene var også stort set præcise. Det klarede de på 5 minutter: det har vi da gjort før, når vi laver udvekslinger på efterskolerne. De ved lige nøjagtig, hvad der skal spørges om og hvordan og hvorledes”.

Kommunikative læreprocesser

I samarbejdsprojekterne er der fokus på den kommunikative dimension af sprogfagene og hermed på elevernes kommunikative kompetence. En fransklærer udtaler således: *”De lærer helt klart noget sprogligt. Men de lærer også, at sprog og den undervisning, vi giver, er ikke altid det samme. De fokuserer meget mere på det kommunikative. Og det synes jeg er lidt af en akilleshæl for fransk i gymnasiet i dag, det er, at vi ikke opprioriterer det kommunikative meget mere. Det har jeg sagt i årevis. Men det er svært, for så siger man, uh, så bliver det jo handelsskole. Det skal være litterært. Jeg synes selvfølgelig de skal læse noget litteratur, men jeg synes i hvert fald også, at det kommunikative skal opprioriteres.”* Samarbejdsprojekterne giver eleverne lyst til at kommunikere, fordi ”vi får noget at snakke om”. De oplever et reelt behov for eller ønske om at kunne gøre sig forståelig: *”Nu vil de gerne kunne udtrykke nogle af de følelser, de har omkring nogle ting på andet end lige dansk eller engelsk måske. Fordi de ved de kan få brug for at forklare det til en spanioler, der fanden banke mig ikke forstår engelsk. For det gjorde de jo ikke, og de kunne heller ikke tale det. Det kommer tilbage på en eller måde. De vil gerne udtrykke noget. I stedet for, når de læser en roman, så er det sjældent de føler et stærkt behov for at udtrykke sig om noget, fx at denne her person er fikseret. Det har de ikke de store behov for. Til sprogundervisning er den anden metode bedre”.* Samarbejdet fungerer som en motivation og katalysator for elevernes sproglige udvikling ved at sætte dem i nogle situationer, hvor de selv bliver interesseret i at komme videre. Læreren fortæller, at hans grammatikundervisning stort set falder bort efter begynderundervisningen, og at han herefter primært fungerer som elevernes vejleder, når de får behov for at lære nyt: *”.....de vil jo gerne skrive rimelig korrekt, af en eller anden grund, ikke. Jeg kan godt se, at den dag de ikke vil det mere, så får jeg nogle problemer, ikke. Men man kan også godt forstå, at man er nødt til at skrive rimelig korrekt, for nogle af de breve vi fik dernedefra, vi kunne ikke forstå hvad fanden de mente. De oplever i samarbejdet, at sproget har en funktion, og at kommunikationen går i stykker.”* Ligesom kulturudvekslingen fungerer som et spejl for eleverne i forståelsen af deres egen kultur, kan de også spejle sig i hinandens brug af sproget, der kan motivere dem til at lære nyt. De oplever, at kommunikationen kan gå i stykker, når den anden part fx gør brug af forkert ordstilling, og de begynder i forlængelse heraf at erkende, at sproget har en funktion og gøre sig overvejelser over dets strukturer. Samme lærer oplever også, at det mundtlige i høj grad styrkes gennem arbejdet med det skriftlige, især i starten af et forløb: *”Jeg kører ikke så hårdt på med det mundtlige som for nogle år siden, hvor man næsten begyndte at snakke fransk med dem fra første time. Jeg lader tiden gå og tager kun små sekvenser med samtale indtil jeg når det niveau, hvor eleverne siger, kan vi ikke begynde at få lidt mere samtale? Ja samtale, ja gerne, og så får de samtale. Og så viser det sig ofte, at de strukturer, de får ned gennem hånden, giver dem en sikkerhed. Der er nogle ting som de har fået printet ud på papir og igennem deres egen hånd, så de ikke behøver at tænke over det, når de taler.”* Læreren gjorde samme iagttagelse efter et tre-årigt forløb med en elektronisk klasse, hvor de havde brugt meget tid ved computeren på det skriftlige. Eleverne viste sig til eksamen at tale meget grammatisk korrekt, hvilket han tilskriver den struktur, de har fået indarbejdet gennem arbejdet med øvelser og breve ved computeren.

Et noget andet aspekt af de sproglige læreprocesser fremhæves af læreren, der i et fysisk udvekslingsprojekt gjorde brug af fælles hjemmesideproduktion. Hans iagttagelse er, at det meget konkrete produktkrav, hvor der hele tiden skal foretages meget konkrete handlinger, presser elever-

nes sproglige kvalifikationer og giver dem en oplevelse af betydningen af at kunne tale et fremmedsprog: *"De opdagede, at de rent faktisk fik sagt nogle ting, der betød noget. Det betød noget, om de kunne formulere, hvor det var galt, og det pressede deres sproglige kvalifikationer (.....) De blev lige pludselig klar over, at det at de talte på 3. sprog ikke var noget, der ikke betød noget...det var lige pludselig afgørende, for hvis nu en elev, der rent faktisk kunne finde ud af [det tekniske], ikke forstod, at det der billede ligger i den mappe der, og du skal gå derhen og finde det, ja så..... Det skal præciseres, det skal være enormt præcis"*. Lærerens oplevelse er, at eleverne presses til det yderste, når de skal kommunikere om et teknisk indhold, hvor de hele tiden tvinges til at forklare, konkretisere og eksplicitere, og hvor det er meget tydeligt, om kommunikationen fungerer eller ikke.

Flere sproglærerne påpeger fordelene ved at bruge fremmedsprog som lingua franca, dvs. ved at vælge samarbejdspartnere, der ikke er "native speakers": eleverne ligestilles i udvekslingen, når de ikke skal sammenligne sig med "native speakers", men kommunikerer med andre unge, der er ved at lære. En fransklærer er således ikke interesseret i kontakt med franske skoler, men søger samarbejdspartnere, der også er ved at lære fransk, fx flamske, spanske og italienske og en engelsklærer udtaler: *"Det som jeg synes er sjovt, det er, at man kan lave projekter, hvor der ikke nødvendigvis er "native speakers" involveret. De store lande, Frankrig og England har altid en masse problemer, når de vil lave sådan nogle projekter, fordi franskmændene synes, at englænderne skal kommunikere til dem på engelsk, for så kan franskmændene lære engelsk. Og det synes englænderne ikke, for franskmændene er så dårlige til engelsk. Englænderne synes, man skal lave projekter på fransk, for så kan englænderne lære fransk (.....) Jeg er stadig glad for, at vi har nogle "native speakers" med, men dybest set er det jo ikke det, det drejer sig om. Det drejer sig om at lære sprog ved at lave noget fornuftigt, læse spændende tekster og diskutere med nogle andre"*. Udtalelsen skal ses i det perspektiv, at sprogidealene skifter med den øgede internationalisering og globalisering. Afgørende er ikke længere at måle sig med et "native speaker" sprogideal, men at kunne interagere i det interkulturelle møde, hvor forskellige parter bidrager til udvekslingen med deres specifikke sproglige og kulturelle baggrund. Man taler inden for fremmedsprogforskningen her om "the intercultural speaker" (se uddybning under kommentar). Centralt i forhold til dette begreb er, at eleverne bliver bevidste om deres kommunikative adfærd i forhold til forskellige sproglige, sociale, politiske og moralske normer. En engelsklærer forklarer fx, at det stiller store krav til elevernes kommunikation at udveksle om abort med en irsk klasse og om racisme med en engelsk. Flere lærere giver samtidig udtryk for, at det kun meget sjældent er nødvendigt direkte at censurere i elevernes indlæg. Eleverne synes spontant at udvise en højere grad af interkulturel bevidsthed i udvekslingen med en autentisk modtager.

Interkulturelle læreprocesser

Centralt i det interkulturelle kompetencebegreb, der gøres brug af i forskningen inden for fremmedsprogspædagogikken, er evnen til at kunne foretage sammenligninger mellem egen og den fremmede kultur. Formålet er på den ene side at øge elevernes viden om og forståelse for den fremmede kultur og på den anden side at give dem større indsigt i egne kulturelle forudsætninger og værdier med henblik på at kunne formidle mellem forskellige kulturperspektiver²⁹. Der synes ikke at være tvivl om, at i det omfang eleverne føler sig involveret i en autentisk udveksling af informationer, holdninger og værdier stiger deltagelsen og engagementet i undervisningsaktiviteterne, og - må man antage - elevernes involvering i at udvikle interkulturel forståelse. Samarbejdsprojekternes styrke er således autenciteten, der udover den cognitive dimension også aktive-

²⁹ Se fx Byram, 1997

rer den affektive og adfærdsmæssige dimension af den interkulturelle kompetence. Traditionelt er det i høj grad den cognitive dimension eller vidensdimensionen, der er fokus på i klasseundervisningen, hvor den affektive og adfærdsmæssige dimension i højere grad kommer i spil på udvekslingsrejser og studieture. Spørgsmålet er i forlængelse heraf, i hvor høj grad man bevidst planlægger at styrke disse to dimensioner og hermed autenciteten i tilrettelæggelsen af interkulturelle læreprocesser – både i den virtuelle udveksling og i denne udvekslings samspil med det fysiske møde og klasserummet. Det kan der dog kun antydningvist siges noget om i denne undersøgelse.

Den kommunikative adfærdsdimension kan næppe undgå at spille en rolle i ethvert samarbejdsprojekt. Projekterne udviser dog som allerede nævnt meget store forskelle på, i hvor høj grad og på hvilken måde elevernes deltagelse i udvekslingen tilrettelægges, lige fra udveksling af enkeltprodukter via lærerens e-mail, der bredt henvender sig til en eller flere modtagerklasser og til en mere dialogisk interaktion, hvor eleverne arbejder sammen i transnationale grupper. Nogle elever fremhæver i interviewene, at oplevelsen af en direkte personlig kontakt er vigtig, men det synes dog ikke at være en afgørende parameter i lærernes i didaktiske overvejelser, der i høj grad er påvirket af fx hensyn til pensum og skoleforskelle (se under ”Problemfelter”). Den alvorligste hindring for elevernes involvering og oplevelse af autencitet synes dog oplagt at være udfald i kommunikationen og overskridelse af dead-lines, hvilket især kan være svært at tage højde for inden for de store samarbejdsprojekter. Den lærer, der var involveret i at lave en netavis, hvor bidragene ofte var forsinkede, kommenterer det således: *”Der gik for lang tid fra at eleverne udførte en handling til de så det konkrete resultat et sted. Det gør ikke så meget for en lærer, men de har ikke den tålmodighed som vi har. De har ikke den tidshorisont, at okay, så ser vi det hele samlet på et tidspunkt, de vil se det her og nu”*. (Se også elevcitater under ”Pædagogiske problemer”, hvor der henvises til et bilateralt projekt). Generelt synes eleverne dog ikke at have svært ved at engagere sig i udvekslingen – også selvom der primært er tale om udveksling af essays. Alt andet lige må den kommunikation, der giver mulighed for en dynamisk og dialogisk udveksling dog involvere og udfordre adfærdsdimensionen mest.

En fransklærer, hvis samarbejde med Spanien både bygger på fysisk og elektronisk udveksling, synes at være opmærksom på, at interkulturel forståelse i høj grad også involverer en affektiv dimension. Eleverne lærer således både at rumme, forstå og respektere forskelligheder i den interkulturelle udveksling. Citatet her refererer til en virtuel udveksling om ungdomskultur, bl.a. fester, stoffer og alkohol: *”..... der hvor det også viser sig, det er dels, at de får en forståelse af, at de har nogenlunde de samme problemer som andre unge, men også at der milevid forskel på, hvordan de takler en masse ting. Og det er sådan noget de arbejder sig ind i efterhånden. Først synes de, de er meget langt fra hinanden, så synes de lige pludselig de er meget tæt på hinanden og så kommer de lige pludselig fra hinanden igen, for der er jo nogle enorme kulturforskelle. Og det er der, at alle de elever, jeg har haft igennem de her forløb, har fået en forståelse for, at der er forskel på folk. Men det er også at lære at respektere og at forstå, at når de er sådan, er det jo ikke fordi de er afvisende. De har fået en forståelse af, hvorfor de virker afvisende. Hvilke forhold der gør, at de har et andet syn på en lang række ting (.....)”*.

Læreren, der udveksler både fysisk og virtuelt med Canada, gør sig i følgende citat mere generelle overvejelser over tilrettelæggelsen af interkulturelle læreprocesser, der også her synes at involvere en affektiv og adfærdsmæssig dimension: *”Hvis du læser vores bekendtgørelse, så står der, at vi skal læse nogle tekster, fordi de skal lære at sætte sig ind i et andet lands kultur. De skal forstå det politiske, det sociale, det kulturelle. Og det som jeg altid har siddet med en eller*

anden fornemmelse af, det er, at det lærer vi ikke ved at sidde i vores klasseværelse. Det dur ikke. Det bliver en abstrakt form for viden, som er god til eksamen, som er en reproduktion, men som de ikke lærer så meget af. Jeg synes rent faktisk, at noget af det de lærer, det er at kommunikere, at række ud, at de i den proces forhåbentlig lærer meget af deres modpart og det gælder for danskerne, for canadierne – at de ser, at de får en fornemmelse af, at der er andre værdier, andre tanker, og at de bruger det selv. Så er det lidt mindre vigtigt, at de lige har gennemgået de her tekster. At de spejler sig i mødet og får noget med hjem, både på rejserne, men også i forløbet som helhed, tror [jeg], modner dem meget". Læreren giver her udtryk for, at det er i selve processen med at kommunikere og række ud, at eleverne lærer af og om hinanden. I denne proces spejler de sig i hinandens værdier, overbevisninger og holdninger, hvilket bidrager til den personlige modning, og resultatet er i bedste fald en mere kompleks og rummelig selv- og omverdensforståelse. Afgørende i tilrettelæggelsen af interkulturelle læreprocesser synes her at være, at eleverne tilbydes et rum, hvor de får mulighed for at omsætte klasserummets mere abstrakte viden til konkrete erfaringer gennem en interkulturel kommunikation, der involverer ikke blot den kognitive dimension men også den affektive og elevens kommunikative adfærd. Læreren fremhæver især et forløb, hvor han oplevede, at eleverne på den ene side fik en meget konkret viden om det canadiske samfund og på den anden side brugte denne til at erkende noget om deres eget. Følgende citat viser samtidig, hvordan den fysiske og elektroniske udveksling spiller sammen i et forløb, hvor eleverne i stigende grad bliver tvunget til at reflektere modpartens bidrag og argumentere for egne synspunkter. Udgangspunktet var en diskussion under danskernes ophold i Canada om en canadisk udløber af de amerikanske "school-shootings": "(.....) *det blev en mere generel diskussion af, hvorfor vi er blevet mere voldelige, om vi er blevet mere forhærdede. Det er et projekt, der har kørt godt, fordi de har været nødt til at spejle deres egen udvikling over de sidste 3-4 år med det, der er sket i Canada, i USA og den tror jeg er gået ind hos mange. Er der en udvikling i USA, som også finder sted hos os, selvom den ikke kommer til udtryk i school-shootings? Først var der et oplæg fra tre specialister i Canada, herefter fulgte en diskussion, som så blev taget op, da de kom hjem i konferencesystemet. Her synes jeg, de nåede virkelig langt. Det blev så fulgt op af nogle nye tekster med nye episoder, der blev diskuteret. Hvad er det egentlig, der sker i vores samfund, hvad er det for en kultur, vi er en del af, og hvor fører den os hen? Den tror jeg, de har lært meget af ved at kunne argumentere, spejle sig".*

I forbindelse med interkulturelle læreprocesser ligger der en ekstra dimension i, at den canadiske skole er en multikulturel skole, hvor 50% af eleverne kommer fra etniske grupper uden for Canada og Europa. De danske elever, der kommer fra et nordsjællandsk gymnasium møder i den forbindelse en helt ny holdning, både i skolen og i det canadiske samfund generelt, til integration af etniske grupper: "*Her har de den tilgang, at det (de etniske grupper – LT) er en ekstra ressource, som landet har brug. Og den tilgang har vi ikke herhjemme. Jeg kan i hvert fald ikke se den. Og vores elever overtager desværre den holdning. Hvis vi skal bruge ordet sammenstød, tror jeg, vi har nogle sammenstød der. Der kan vi møde stærkt divergerende opfattelser af, hvad det vil sige at have en nationalitet, hvad vil det sige at have en identitet. Jeg tror canadierne (eleverne- LT) oplever, at vi her er langt bagude".* Her er dog samtidig et eksempel på, at det kan være vigtigt at holde lidt igen, fordi modsætningerne er for svære at mediere. Problemet var ifølge læreren, at afstanden var så stor, at man i stedet for at skabe tilnærmelser risikerede at støde hinanden væk. Eksemplet viser samtidig, at andre faktorer end lige det nationale er aktiveret i det globale samfunds transnationale møder – eller mere præcist i denne sammenhæng, at en faktor som etnisk diversitet tematiserer nationale forskelle på en ny og for eleverne uventet måde. Dette slår også igennem på det sproglige område, hvor engelsk ikke kun er fremmedsprog for danskerne men også for mange af canadierne, der kommer med en italiensk, en indisk eller cari-

bisk baggrund. Danskerne møder således også mange varianter af engelsk hos deres canadiske samarbejdspartnere, hvilket endnu en gang tematiserer behovet for nye sprogidealer og holdninger til fremmedsproglæring (se kommentar).

Også videokonferencen synes at indeholde muligheder for at aktivere interkulturelle læreprocesser. Lærerne, der har gjort forsøg med videokonference, vurderer, at videomødet bidrager til at styrke elevernes generelle interkulturelle forståelse og stimulerer deres interesse for og indsigt i andre ungdomskulturer. Lærerne fortæller i den forbindelse, at de danske elever var meget optaget af mødet med den anden gruppe, af at møde en jævnaldrende gruppe, som de kunne identificere sig med og spejle sig i. Det, de var mest optaget af, var forskellighederne. De troede, de var meget lig hinanden og fik en oplevelse af, at det var de ikke. Først og fremmest var de chokerede over spaniernes niveau, hvilket førte til en efterfølgende snak på klassen om forskellen mellem en dansk og en middelhavs ungdomskultur og herunder en snak om stereotyper og familiestrukturer. Noget tyder på, at videomøder i høj grad aktiverer den affektive dimension af den interkulturelle kompetence. Mediets billede- og lydside synes at involvere identiteten på anden måde end det skrevne medie – fx er det svært at forestille sig, at et rent skriftbaseret møde kunne have affødt så stærke reaktioner på niveauforskellen. Afgørende er her, at eleverne i videomødet udover deres faglighed også investerer krop og stemme i mødet. I hvor høj grad den cognitive dimension aktiveres må bl.a. afhænge af efterbearbejdningen i klassen, som synes væsentlig, hvis ikke stereotyperne skal få overhånd (se også under Problemfelter).

Opsummering og kommentarer

Det åbne klasserum synes at indeholde nogle læringspotentialer, som ikke mindst hænger sammen med elevernes øgede *engagement* i undervisningsaktiviteterne. Eleverne synes i højere grad at tage *ansvar* for deres kommunikative adfærd og for kvaliteten af deres produkter, når de henvender sig ud af klasserummet, og at være villige til at *overskride* klasserummets mere *snævre elevroller*. Engagementet og ansvarligheden kan hænge sammen med et mere generelt behov hos eleverne for at overskride skoleidentitetens mere traditionelle elevrolle og for at afprøve deres forståelser og deres identitet i sammenhænge, som de oplever som mere autentiske eller realistiske end en snæver skolesammenhæng. Moderne sociologer og læringsteoretikere³⁰ taler således om, at vores identitetsdannelse i dag ikke sker i et entydigt kulturelt indlejret fællesskab men i et samspil mellem mange forskellige sammenhænge eller fællesskaber³¹. Afgørende er derfor, at skolen også kan tilbyde eleverne sammenhænge, hvor deres arbejde knytter an til andre fællesskaber, dvs. rækker udover en isoleret skolesammenhæng og ind i andre lokale, nationale og evt. globale sammenhænge. En anden og måske mere umiddelbar forklaring på de ændrede elevroller hos de mere tilbageholdende elever kan hænge sammen med de rammer, mediet sætter for kommunikationen. De elevtyper, der klarer sig mindre godt i en hurtig og dynamisk interaktion, oplever måske, at det skriftlige medie skaber tid og rum for en mere refleksiv kommunikation, der passer bedre til deres kommunikationsstil og personlighedstype, og at de virtuelle rammer herved bryder med det forventningspres, der ligger i det fysiske klasserum.

Netop skriftligheden i det åbne klasserum synes at indeholde vigtige læringspotentialer. Interaktionens permanens i form af skriftlige indlæg eller produkter muliggør ifølge lærerne *en refleksiv proces*. I mødet med de andres indlæg og produkter, sammenligner eleverne med deres egne, og i denne potentielt kritiske refleksion bliver det tydeligere for eleven, hvad der er god og dårlig kommunikation. Dette gælder også for elevernes brug af fremmedsproget, hvor det bliver meget

³⁰ Jf. fx den engelske sociolog Anthony Giddens, 1994 og læringsteoretikeren Etienne Wenger, 1998.

³¹ Typisk fællesskaber i tilknytning til familie, skole, ungdom, lokalsamfund, det nationale og globale samfund.

tydeligt for dem, hvilke strukturer og ordvalg, der fungerer og ikke fungerer i en kommunikation. Samarbejdet sætter således fokus på den *kommunikative dimension* i sprogindlæringen og kommer herved til at fungere som motivation og katalysator for elevernes sproglige udvikling. Ikke mindre interessant er det dog, at lærerne ikke insisterer på kontakt med "native speakers" i deres samarbejdsprojekter. Dette kan måske ses som udtryk for den udvikling, at fremmedsprog i højere og højere grad bruges som lingua franca, og at sprogidealerne hermed udvikler og ændrer sig. I samfund, der i stigende grad præges af møder mellem mange sprog og mange kulturer, synes modsætningen mellem "native speakers" og "non-native speakers" ikke længere at være holdbar. De fleste tilhører potentielt flere sprogfællesskaber, som de er mere eller mindre anerkendte medlemmer af. Afgørende synes derfor at udvikle en pædagogik, der ikke er orienteret mod et "native speaker" ideal, dvs. mod en bestemt socialgruppes sprogbrug og –ideal, men mod "the intercultural speaker". Der er her fokus på at udvikle elevernes interkulturelle kommunikative kompetencer, dvs. på deres evne til at bruge sproget i mødet med de fremmede til at reflektere over kulturforskelle og –ligheder og til at vælge netop de sproglige former, der synes at være passende i en given social kontekst. Fx kan der inden for et tilsyneladende snævert kulturområde som Europa være store forskelle på, hvordan man formulerer sig med hensyn til politisk og moralsk korrekthed. Formålet med dette fokus for fremmedsproglæringen er at skærpe elevernes eller de studerendes bevidsthed om sprogets funktion i det interkulturelle møde, og om, at den enkelte er personligt ansvarlig for måden han eller hun gør brug af det på, fx i form af ordvalg og de meninger, han eller hun tillægger det.

I denne tilgang til fremmedsproglæringen er der ikke mindst fokus på kulturforståelse og på sprogbrug som manifestationer af de talendes forskellige kulturelle tilhørsforhold i bred forstand, dvs. ikke bare nationalitet, men også fx etnisk og social gruppe. Udover at den autentiske udveksling øger elevernes bevidsthed om sprogets kommunikative funktion, udfordrer autenciteten således også elevernes *interkulturelle forståelse*. De elektronisk medierede samarbejdsforløb synes i den forbindelse at indeholde læringspotentialer, der rækker ud over det lukkede klasserums dominerende cognitive tilgang til viden om og forståelse for fremmede kulturperspektiver. Lærecitater giver udtryk for, at det i disse forløb er muligt at involvere eleverne i en interkulturel kommunikation, der i højere grad også involverer følelser og kommunikativ adfærd. Det er dog på baggrund af en mindre undersøgelse som denne svært at sige noget mere præcist om, i hvor høj grad dette sker, og i hvor høj grad dette gøres til genstand for didaktiske overvejelser. Det synes samtidig – ikke overraskende – som om en højere grad af affektiv involvering og involvering i kommunikative handlinger bedst lykkes i de tilfælde, hvor den elektroniske udveksling er koblet op på en fysisk udveksling, men her kunne de synkrone medier som fx videokonferencen måske være et realistisk alternativ til rejsen på længere sigt. Endelig er det spørgsmålet om en mere dialogisk og dynamisk elevinteraktion – som fx computerkonferencen giver mulighed for – indeholder læringspotentialer, der i højere grad gør det muligt at tage højde for affektiv og adfærdsmæssig involvering i planlægning af samarbejdsforløbene.³²

En lærer taler om, hvordan mødet med den canadiske holdning til indvandreres sprog og kultur som en samfundsmæssig og menneskelig ressource var en sådan provokation for de danske elever, at det ikke var muligt at gøre denne holdningsforskel til genstand for en konstruktiv udveksling. Resultatet af et sådant kultursammenstød kan være en såkaldt disclosure, hvor elevernes

³² Det kan synes som om jeg laver en skarp adskillelse mellem cognitive og affektive læreprocesser. Det er dog ikke min intention. Selvfølgelig involverer cognitiv erkendelse også et følelsesmæssigt engagement. På den anden side er det min antagelse, at kulturmøder, der fører til erkendelse på et dybere plan forudsætter en høj grad af følelsesmæssig og adfærdsmæssig involvering.

selvforståelse anfægtes i en sådan grad, at de vælger at lukke af. Dette er ud fra en psykologisk synsvinkel forståeligt, da eleverne befinder sig i en livsfase, hvor jeg-identiteten endnu er skrøbelig, og hvor følelsen af almagt hurtigt kan slå over i følelser af afmagt og i værste fald angst. Samtidig er det dog et godt eksempel på den faglige og pædagogisk udfordring, man som lærer stilles overfor, hvis man ønsker at gennemføre læreprocesser, der tager sigte på at styrke elevernes interkulturelle kompetencer gennem en integration af både viden, følelser og adfærd.³³

Udviklingsmuligheder

Transnationalt computerbaseret samarbejde er et relativt nyt pædagogisk udviklingsområde, hvor de første netværk så deres begyndelse i slutningen af 80'erne og starten af 90'erne, og som siden er accelereret med Internettets udbredelse i midten af 90'erne. Nogle af denne undersøgelses lærere har været med lige fra starten, og andre har gjort deres første erfaringer inden for de sidste 3-4 år. Især de sidste synes endnu at være i en form for pilotfase, hvor de hele tiden gør nye erfaringer og prøver at udvikle en didaktik for samarbejdet. Alle er blevet adspurgt om, hvilke udviklingsmuligheder de ser for området, bl.a. om de ser nogle muligheder for i højere grad at involvere eleverne i en direkte elevudveksling, fx i konferencesystem.

Elevinvolvering

To af de lærere, der har været med længst, omtaler skoleforskelle, bl.a. de andre landes strammere curriculum, som en hindring for en større grad af elevinvolvering. Den ene siger således: *Der er intet i vejen for, at det kan lade sig gøre set ud fra et undervisningsmæssigt synspunkt, men der er en masse bekendtgørelsesmæssige, skolemæssige, fagmæssige kulturforskelle, der gør, at det ikke bare lige er noget man får op at stå*". Begge er de generelt tilfredse med den form, de har fundet frem til inden for deres respektive netværk, ESP og Sésame, hvor de gør brug af e-mail og evt. hjemmeside. Den ene fremhæver, at det er effektivt, og at eleverne synes at være glade for den, og den anden, at det er en fleksibel samarbejdsform: *"Vi putter det ind, når det passer, samtidig med at vi passer det vi skal"*.

Adspurgt om hun ser nogle udviklingsmuligheder i at lade eleverne samarbejde i konferencesystem giver den ene lærer udtryk for forbehold: *"Mit indtryk er, at eleverne let synes det er for meget.....De vil ikke sidde for meget i computerrummet, det gider de ikke. De får kuller. Vi skal vide, hvad vi vil bruge det til, ligesom når vi sætter en film på*". Samtidig giver hun udtryk for en vis skepsis overfor kommunikationens lødighed i konferencesystemet: *"Spørgsmålet er, om det (direkte elevinteraktion) så skal ske i skolen, for det har vi diskuteret tonsvis af gange med eleverne. Det er ikke lige min ide, at det skal ske i timerne. Det er fint, at vi kan gøre det gennem alle mulige redskaber og faciliteter. Men jeg føler ikke, det skal foregå i mine engelsktimer eller mine fransktimer"*. På spørgsmålet om hun har erfaringer med konferencesystemet, svarer hun: *"Ja, men det er 7-8 år siden. Teknikken var meget enkel, fordi alle skulle jo kunne være med. Den skulle netop tilpasses alle. Men efter min mening er eleverne ligeglade (.....) og så hindrer det dem der ikke har så gode faciliteter i at være med. Jeg føler, det er lidt IKT for IKTs egen skyld"*. Læreren giver her udtryk for en skepsis overfor konferencesystemet, som hun ikke er ene om. Der er en generel usikkerhed overfor, om eleverne er motiverede for at arbejde i konferencesystem og for værdien i det arbejde, der kan finde sted i det virtuelle rum, hvor læreren må afgive noget af kontrollen over processen. En anden lærer udtrykker, at hun af æstetiske årsager foretrækker hjemmesiden som platform for samarbejdet.

³³ Anne Marie Søderberg, 1994

Den lærer, der har flere års erfaring i brug af konferencesystem som samarbejdsplatform, medgiver, at eleverne ikke er umiddelbart motiverede for at arbejde i konferencesystem og har svært ved at orientere sig i det, når han møder dem i 3.g. (se også under Læreprocesser/Problemfeltet). Netop derfor forsøger han fra næste skoleår at starte med brugen af konferencesystemet i engelskundervisningen allerede i 2. g, så eleverne meget tidligt kan vænne sig til brugen af det og arbejde med deres indstilling til det. Dette kræver dog samtidig, at lærergruppen arbejder med at udvikle og integrere brugen af konferencesystemet i den almindelige undervisning. Samme lærer har tidligere påpeget, at motivationen for at arbejde i det virtuelle rum hænger snævert sammen med klasserummets didaktik, i det her tilfælde at de bryder den traditionelle undervisning op i de uger, hvor det virtuelle samarbejde er særlig intenst. En anden måde at styrke ikke blot motivationen men hele processen i det virtuelle rum på, er ifølge læreren, at både de canadiske og de danske lærere bliver mere synlige i konferencerummet - at de går ind og kommenterer og vejleder, både deres egne og de udenlandske elever. Problemet er dog, at det er tidskrævende og kræver mange timer foran computeren at følge debatten i de forskellige grupper. Han giver dog udtryk for, at det er en mulighed, der skal arbejdes mere med, fx også ved i højere grad at foretage en procesevaluering, som de gør i Canada, hvor eleverne får en karakter for deres deltagelse i processen: *Det kunne være lækkert at kunne sige til Mads, som er meget meget svag, at når jeg nu får din opgave, så vil jeg også tage den proces ind, som var her. Det bliver jo på en måde synligt for mig (min fremhævnning – LT), hvordan han har deltaget, hvilken proces han har været igennem, meget direkte: Mads' måde at argumentere på, hans hyppighed, hans erfaring med det her og hvordan han bruger det i sin opgave. Det kunne jo være en helt ny og vigtig dimension til noget af det, han laver normalt. For at styrke det er det nødvendigt, at vi alle fem går ind og deltager i diskussionerne på lige fod med eleverne. Rent procesmæssigt er det alle tiders. Håbet er, at vi kan gå ind her og få en dialog med Mads og andre, sådan at det her produkt også kunne blive bedre. Det vigtige er her, at gruppeprocessen bliver synlig, fordi den i konferencerummet fastholdes i den skrevne form, og hermed bliver tilgængelig ikke blot for Mads, når han efter diskussionen skal lave sit skriftlige essay, men også for læreren, der herefter får mulighed for at foretage en mere procesorienteret evaluering af hans essays. Men afgørende er, at læreren i interviewet mere generelt påpeger vigtigheden af at tænke i processtyring og i styrkelse af processen, når der arbejdes i konferencesystem, og at der her ligger nogle udviklingsopgaver.*

Kombination af medier

Videokonferencen synes at være et spændende medie, der har nogle udviklingsmuligheder. Lærerne, der har erfaringer med det, ser dog først og fremmest en fremtid inden for en kombination af medierne: *"Videomediet er lidt stift, hvis du skal have noget fagligt ud af det, kan du ikke køre det hele af på den konference. Det kan du heller ikke holde til, du kan ikke køre så lange sessioner, det har sin begrænsning. Max en time af gangen. Men du kan sikkert komme langt ved at kombinere medierne, og også ved at kombinere forskellige typer af videokonferencer: elever-elever og elever- gæstelærere ind imellem".* Gæstelærere via videokonference fremhæves flere gange som en god ide, blandt andet fordi det er lettere at styre, og fordi eleverne får mulighed for at høre og tale med en native speaker. De henviser her til to spansklærere, der jævnligt er inde på amtscentret med deres hold. Centret ringer op, og så sidder læreren klar med et eller to aktuelle emner, som eleverne kan spørge ind til. Lærerne mener dog generelt, at det er lidt for besværligt med videokonferencen lige nu, fordi der bruges for mange ressourcer på at flytte klassen ind til amtscentret, hvor det foregår. De ser frem til at få deres eget udstyr inden for de næste 5-6 år, da udstyret allerede er faldet en del i pris.

Elektronisk samarbejde og udvekslingsrejser

En lærer, der er international koordinator på en skole, der inden for deres Comeniusnetværk både har udviklet et udvekslingsprogram og et elektronisk baseret samarbejdsprogram, ønsker på længere sigt, at udvekslingsprogrammet og IT-programmet "skal smelte sammen". Hensigten er, at de to dimensioner skal virke sammen med henblik på at styrke fagligheden i udvekslingsprogrammet, der henvender sig til skolens såkaldte Europaklasser. De to lærere, der har erfaringer med videokonferencen tænker i helt andre baner, når de fremhæver den elektroniske kommunikation som et muligt alternativ til udvekslingsrejsen, som ikke er særlig populær på det pågældende gymnasium: *"Der er et paradoks i, at eleverne gerne vil de her ting (elektronisk kommunikation), de synes det er skægt, så sker der noget, væk fra tankpasserforetagendet, men omvendt, nok snakker vi om ansvarlighed osv., men den her form for møde er knap så forpligtende, som det møde vi ellers har skabt på udvekslingsturene (.....). Jeg kan godt forstå de unge mennesker, deres reaktioner på tæthed, tæthed, tæthed 24 timer i døgnet. Jeg forstår godt, at de engang imellem blokerer og synes, det er anstrengende. Men det er ikke udtryk for, at de ikke vil møde andre mennesker. Det er bare for voldsomt... Det her (elektronisk kommunikation) er jo genialt. De møder hinanden, når ind til hinanden, tror jeg på, hvis man får gang i kommunikationen. Ikke at man behøver blive personlige venner, men man får afklaret nogen ting. De får i hver fald indblik i andre kulturer, hvordan man tænker og handler andre steder og på hvilket grundlag uden at de behøver at sove ved siden af hinanden på luftmadrassen".* Problematikken er kendt i gymnasieskolen. De fleste skoler har en hensigtserklæring om, at udvekslingsrejser skal være reglen og studierejser undtagelsen, men erklæringen er svær at leve op til, da eleverne i de fleste tilfælde foretrækker studieturene, hvis de får lov at vælge. Et andet problem er, som lærerne også påpeger, at det er blevet mere problematisk at rejse med eleverne på grund af de nye årsnormer. Det fag der rejser skal nu betale med fagets egne timer, hvorfor der ikke længere rejses så langt på det pågældende gymnasium. De to lærere ser således et muligt fremtidsscenario, hvor eleverne løbende arbejder sammen via det skriftlige medie og på visse afgørende tidspunkter i samarbejdet mødes til videokonference, som de andetsteds evaluerer som meget stimulerende og motiverende for elevgruppens engagement i samarbejdet. En anden lærer har dog gjort den erfaring, at *"stik imod et ofte anført argument, at telekommunikation skaber afstand og fremmedgørelse, er det min erfaring, at jo mere telekommunikation der bliver integreret i undervisningen, jo større bliver behovet for at rejse ud og møde hinanden. Telekommunikation og personlig kontakt er altså ikke uforenelige størrelser."* Det løser selvfølgelig ikke problemet for det fag, der må aflevere timer til udvekslingen, men motivationsproblemet kan måske i visse tilfælde imødegås.

Evaluering og erfaringsudveksling

Enkelte lærere giver udtryk for behovet for at mødes med andre netværk og udveksle erfaringer. En lærer mener ikke, der overhovedet finder erfaringsudveksling sted og efterlyser konkret et Comenius kursus, hvor man kan mødes på tværs af netværkene. En anden lærer oplever, at han og hans kollegaer står meget alene med deres projekt og mener andre gør det samme. Han føler i den forbindelse et behov for at sammenligne deres projekt med andre samarbejdsprojekter for at få et indtryk af, hvor langt de selv er nået, og hvordan de evt. kan udvikle deres projekt. Læreren, der efterhånden har en del års erfaring med brug af conferencesystem, udtrykker i den forbindelse et ønske om at få projektet evalueret af en ekstern instans.

Hvad kan vi lære af hinanden?

Flere lærere giver spontant udtryk for, at de kan lære noget af deres samarbejdspartnere. Læreren, der i flere år har samarbejdet meget tæt med sine canadiske kolleger i et joint-curriculum projekt, fremhæver bl.a. den pædagogiske inspiration, som han tidligere har været lidt inde på: *"(.....) fx*

er de meget længere fremme med processkrivning end vi er, og så tænker vi, om vi kan integrere det i højere grad. Fx har Helen jo dokumentation for, hvordan hendes elever har deltaget, og det har hun givet points for, og det vil jeg meget gerne overtage. Så kan vi også se, at når de gennemgår tekster, så gennemgår de dem på en anden måde end vi gør. De er langt mere kreativt indstillede i deres måde at stille opgaver. Vi er mere fokuseret på forståelsen, fortolkningen, analysen, tekstiagttagelsen, det skal I nå frem til. Vi kan godt sige, at canadierne er noget flagrende, men når vi skal lave noget fælles, er de vældig gode, fordi de på det her punkt er sporede inde på at lave elevcentrerede, -aktiverende opgavetyper. En anden lærer, der har omfattende samarbejdserfaringer inden for multilaterale Comenius netværk, taler om en mere målrettet erfaringsudveksling på tværs af skolegrænser. Han mener, der er behov for en diskussion af "den europæiske dimension". Hvad mener vi med, at netværkerne skal styrke den europæiske dimension? Skal vi have en eller anden form for europæisk curriculum? Skal vi bare erfaringsudveksle, eller skal vi lave pædagogisk udviklingsarbejde? Eller er det den totale europæiske integration? Læreren er af den holdning, at når vi har et åbent arbejdsmarked i Europa, så er vi nødt til at få en mere ensartet kvalifikationsstruktur. Konsekvensen er, at vi er nødt til i et vist omfang at udvikle og definere et European Curriculum, der fx kunne tage udgangspunkt i de enkelte landes styrker, i hvad vi kan lære af hinanden: Hollænderne fx "er kommet meget længere med at give eleverne ansvar for egen læreproces – meget længere end os (...), og hollænderne siger selv, at med hensyn til matematikundervisning er de meget længere fremme end os. Hollænderne lærer dem stort set ikke teori, de lærer dem at gøre det (anvendt matematik). Der mener jeg vi kan lære noget. Jeg mener de andre kan lære meget af x-købing Statsskole hvad angår lærer- og elevdemokrati. Den tyske skole er europaskole nu. Det er en tosproget skole. Der kan vi lære noget af dem. De har erfaringer med tosproget undervisning, som jeg gerne vil have ind her. Jeg kender ikke den ungarske skole godt nok, men vi kan sikkert lære noget om parathed til forandringer – de har jo virkelig været gennem nogle forandringer! Englænderne er længst fremme på IT-området, så dem kan vi også lære noget af. Alt dette her peger frem mod et European Curriculum. Hvis vi lærer af hollænderne så bliver vi lidt mere hollandske, og de bliver lidt mere danske og lærer noget om demokrati, og efterhånden konvergerer det. Jeg tror, det er nødvendigt".

Opsummering og kommentar

Flere lærere udtrykker skepsis over for i højere grad at involvere eleverne i en direkte elevudveksling. Udover de begrænsninger, der ligger i pensumkrav og de nationalt betingede skolefor skelle, er der på den ene side skepsis over for lødigheden af direkte elevinteraktion via den private e-mail, hvor læreren ikke kan følge elevernes læreproces. På den anden side udtrykkes der forbehold overfor, om eleverne overhovedet er motiverede for at arbejde i computerkonferencer, hvor fordelene jo bl.a. er, at læreren har adgang til elevernes kommunikation. En anden lærer medgiver, at der ligger et stort udviklingsarbejde i den pædagogiske brug af computerkonferencer og foreslår, at man i høj grad tænker i *processtyring*, fx ved at læreren er til stede i det virtuelle rum med kommentarer og vejledning. Han fremhæver samtidig den særlige dimension og kvalitet ved arbejdet i computerkonferencer, at skriftsprogets permanens fastholder processen, der herved løbende kan inddrages i vejledningen af den enkelte elev og i sidste ende gøres til genstand for en mere *procesorienteret evaluering* af hans eller hendes indsats.

Generelt synes der dog at være en del forbehold over for computerkonferencen og de udviklingsopgaver, der måtte ligge i forbindelse med at gøre pædagogisk brug af den i de transnationale samarbejdsprojekter. Men spørgsmålet er, om vi risikerer at overse nogle vigtige læringsmuligheder, hvis vi fastholder gamle måder at tænke undervisning på – fx ved at fastholde mere traditionelle måder at tilrettelægge elevernes deltagelse i undervisningen på - når vi inddrager det

virtuelle rum og den virtuelle kontakt i undervisningen. Min antagelse er her, at det virtuelle rum giver mulighed for *nye deltagelses- og kommunikationsformer i undervisningen*, og for en højere grad af involvering i en kommunikativ praksis – jf. de muligheder, der ligger for at styrke adfærdsdimensionen og den affektive dimension i udviklingen af den interkulturelle kompetence. Spørgsmålet er, hvordan vi udvikler en didaktik, der tager højde for disse nye læringsmuligheder. En mulighed er at lade sig inspirere af CSCL-forskningsfeltet³⁴, der er et tværfagligt forskningsfelt, hvis formål er at analysere og kvalificere de læreprocesser, der finder sted gennem inddragelse af informations- og kommunikationsteknologien.

CSCL-feltets forskningsområde er design af virtuelle læringsmiljøer, der spiller sammen med lærerens didaktiske design og de læreprocesser, der forventes at udspille sig. Bag udviklingen af det virtuelle design ligger en opfattelse af læring som konstruktion af viden og ikke som ”transfer” af viden fra lærer til elev. Dette forudsætter, at eleven bringes i en situation, hvor han eller hun gennem dialog med sig selv, med læreren og med andre elever får mulighed for at reflektere den viden, han eller hun præsenteres for. Feltets udgangspunkt er endvidere, at konstruktion af viden i høj grad finder sted i en social kontekst, dvs. som et resultat af sociale forhandlingsprocesser. Der forskes i forlængelse heraf i design af såkaldte ”kollaborative” læreprocesser, hvor etablering af *refleksive og dialogiske læringsmiljøer* som kontekst for enkeltes og den fælles videnskonstruktion spiller en afgørende rolle. I dette konstruktivistiske og kollaborative syn på læring tildeles sproget en særlig aktiv rolle, fordi det er sproget som social handlen, der muliggør interaktionen og hermed, at der kan finde videnskonstruktion sted.³⁵ En sådan forståelse af teknologibaserede læreprocesser synes ikke mindst at være en relevant undervisnings- og læringsstrategi inden for fremmedsproglæring og udvikling af interkulturelle læreprocesser. Gennem etablering af et diskursivt virtuelt læringsmiljø får eleverne mulighed for gennem en dynamisk og dialogisk brug af sproget at udveksle viden med andre nationale og kulturelle grupper og for at udfordre hinandens synspunkter og udvikle deres forståelse af emnet.

CSCL-feltet interesserer sig i høj grad for *kombinationen af asynkrone medier* (fx e-mail, computerkonferencer) *med synkrone medier* (fx videokonferencer, chat), hvilket de lærere, der har erfaringer med videokonferencen, også fremhæver som et vigtigt udviklingsområde. Herved fremstår det elektroniske samarbejde i højere grad som et realistisk alternativ til udvekslingsrejsen, som synes truet fra flere sider. Den elektroniske kommunikation synes dog ikke mindst vigtig som et udvidet samarbejde i forbindelse med fx de internationale eller europæiske klassers udvekslingsrejser, som herved får styrket deres faglige dimension. Her kan man udover udveksling af elevtekster og direkte elevinteraktion også forestille sig, at den fremmede lærer bidrager med skriftlige kommentarer/vejledning/indlæg i computerkonferencen eller på hjemmesiden og med mundtlige foredrag og diskussionsoplæg i videokonferencen. De to lærere mener dog, at det endnu er for besværligt at tildele videokonferencen en afgørende rolle i tilrettelæggelsen af det transnationale samarbejde, men at det kun er et spørgsmål om tid, før den kan blive tilgængelig ude på de enkelte skoler. Her skal man dog nok medtænke de udenlandske samarbejdsskoler, som i mange tilfælde endnu har problemer med at give deres elever adgang til de asynkrone medier.

³⁴ CSCL er en forkortelse for Computer Supported Collaborative Learning

³⁵ Man kan indvende, at udvikling af viden ikke nødvendigvis knytter sig til brug af sproget. Afgørende i denne sammenhæng er dog, at den virtuelle kommunikation *kun* er synlig i sproget, i hvert fald i det omfang det drejer sig om de skriftbårne medier. I videokonferencen vil kommunikationen naturligvis også blive formidlet af krop og stemme, men den rent sproglige kommunikation – ordvalg, sætningsstrukturer – vil stadig spille en afgørende rolle i et medie, det endnu kræver stor kropslig og sproglig disciplin at kommunikere gennem.

Generelt sker der i tilrettelæggelsen af det elektroniske samarbejde en stor udveksling af pædagogiske ideer og erfaringer på tværs af nationale skolegrænser, og i forlængelse heraf gøres der nye erfaringer med transnationalt samarbejde. Flere lærere giver dog samtidig udtryk for, at der er behov for *et forum på tværs af netværkene*, hvor disse erfaringer kan blive samlet op og evalueret. En lærer foreslår i den forbindelse, at man inden for de europæiske netværk søger at præcisere og udvikle det noget diffuse begreb ”den europæiske dimension” i form af et europæisk curriculum. Synspunktet er provokerende set i forhold til, at der inden for EU-samarbejdet er tradition for, at de enkelte lande ønsker at bevare deres suverænitet inden for uddannelsesområdet. Spørgsmålet er dog, om ikke netop denne form for samarbejde skaber et behov for en vis grad af samtænkning, og om ikke netop samarbejdets erfaringsudvikling er et godt udgangspunkt for en fælles refleksion. Måske er det også i det perspektiv, at mange af samarbejdsprojekterne skal ses. Ganske vist bruges der i den nuværende samarbejdsfase mange ressourcer på at holde sammen på de mange skoler i det multilaterale samarbejde, hvilket i første omgang synes at gå ud over elevinvolveringen. Alligevel skal man nok passe på med at undervurdere effekten af den udveksling og påvirkning, der finder sted mellem lærerne i dette samarbejde. Man ser, at ting kan gøres på andre måder, man påvirker hinandens holdninger til pædagogik og skoleudvikling, hvilket inspirerer til at tænke undervisning og skolekultur på nye områder og sætter skub i udviklingen hos den enkelte lærer og i bedste fald i hele skolens udvikling generelt. Herved skabes der et fælles erfaringsgrundlag, der kan bidrage til en mere overordnet samtænkning af samarbejdsprojekternes grundlag og pædagogiske og faglige (for)mål og hermed på længere sigt facilitere den transnationale planlægning og afvikling.

Konklusion

Hvorfor overhovedet beskæftige sig med transnationale netbaserede samarbejdsprojekter, spurgte jeg i indledningen. Svaret er måske ikke så tydeligt, som man kunne håbe, da området kræver en stor arbejdsindsats i bestræbelsen på at samtænke faglighed, teknologi og transnationalt samarbejde. I forbindelse hermed synes der at være behov for et løbende pædagogisk og didaktisk udviklingsarbejde med henblik på at udnytte teknologiens samarbejdspotentialer. Flere af de lærere, der deltager i undersøgelsen, giver udtryk for at være midt i en udviklingsfase, hvor der er behov for erfaringsudveksling mellem netværkene. I den forbindelse kunne det måske være relevant også at rette øjnene mod et andet uddannelsesområde, universiteterne. Disse har i høj grad ladet sig inspirere af forskningen inden for CSCL-feltet i udviklingen af deres fjernundervisningstilbud og har i den forbindelse fået en del erfaringer med at tilrettelægge virtuelle læringsmiljøer baseret på bl.a. de diskursive medier.³⁶ Nu er transnationale samarbejdsprojekter jo ikke det samme som fjernundervisning, kunne man indvende. Pointen er dog, at der er ligheder, da nyere fjernundervisning i høj grad søger at skabe muligheder for interaktion og samarbejde mellem de studerende, både i design af de virtuelle omgivelser og i tilrettelæggelsen af det virtuelle forløb. Når det alment gymnasium kun i mindre grad synes at tænke i tilrettelæggelse af virtuelle samarbejdsmiljøer, skyldes det bl.a., at det kræver et meget tæt samarbejde med den/de udenlandske samarbejdspartner/e, og at man her støder ind i barrierer som stramme pensumkrav, stort tidsforbrug og skoleforskelle på tværs af grænser. Andre grunde synes at være manglende kendskab til de konferencebaserede mediers samarbejdspotentialer og usikkerhed på, om eleverne overhovedet kan motiveres for at arbejde i dem. Spørgsmålet er dog, om der ikke alligevel kan ligge en inspiration til udvikling af gymnasiets samarbejdsprojekter i de erfaringer, universiteterne og andre uddannelsesinstitutioner, der udbyder fjernundervisning, allerede har gjort med virtuelle samarbejds-

³⁶ Se fx Simon Heilesen, 2000.

miljøer. Enkelte lærere i undersøgelsen har således allerede taget udfordringen med både de synkrone og asynkrone konferencesystemer op.³⁷

Men hvorfor overhovedet kaste sig ud i dette arbejde med at udvikle de transnationale samarbejdsprojekter med en teknologibaseret dimension? Ja udover at mange allerede er godt i gang og engageret i udviklingen, så viser denne undersøgelse, at transnationalt samarbejde indeholder nogle vigtige læringspotentialer, når det kobles med ny teknologi. Den ny kommunikationsteknologi gør det muligt at åbne op for klasseværelset gennem en virtuel dimension, der giver eleverne mulighed for at afprøve deres forståelse af sig selv og andre i en autentisk udveksling med andre sproglige og kulturelle fællesskaber – uafhængigt af udvekslingsrejserne eller i tilknytning til dem. Herigennem får de mulighed for at involvere sig både kognitivt og følelsesmæssigt i en kommunikativ praksis, der giver personlige erfaringer med interkulturel kommunikation. Medierne fokus på den rent sproglige interaktion gør det samtidig tydeligt for eleverne, hvad der er god og dårlig kommunikation og motiverer herved deres sproglige udvikling. Endelig synes den autentiske dimension i det åbne klasseværelse at tilskynde til en større ansvarlighed for læringsaktiviteterne og hermed til at overskride mere traditionelle og instrumentelle elevroller. I bedste fald er der her tale om kompetencelignende arbejdsformer og om en kompetencetrænende tilgang til interkulturelle læreprocesser – dvs. en tilgang, der lægger op til en ikke-instrumentel men praksisorienteret og personlig udvikling af viden i mødet med en autentisk samarbejdspartner.

Hvilke udviklingsmuligheder tegner sig da for området transnationale teknologibaserede samarbejdsprojekter i det almene gymnasium? Her følger nogle bud, som udspringer af den foreliggende undersøgelse, men som – ikke mindst på baggrund af undersøgelsens størrelse - ikke gør krav på at være fyldestgørende.

Den mere overordnede tilgang til området synes at være et ønske om at skabe et rum for autentisk kommunikation i undervisningen (se bl.a. ”Mål”).

Herved bliver *det pædagogiske fokus*

- at skabe personligt engagerende læreprocesser gennem integration af viden, følelser og adfærd
- at betragte eleven som en ”intercultural speaker”, dvs. som en sprogbruger, der kommunikerer med henblik på udvikling af interkulturel forståelse.

Dette kan ske gennem *en didaktik*, der reflekterer nogle af de muligheder, der ligger i at

- inddrage *de diskursive medier* med henblik på at skabe rum for en dynamisk interaktion mellem de danske og udenlandske elever
- udnytte *samspillet mellem de synkrone mediers intensitet og (relative) umiddelbarhed og de asynkrone mediers refleksivitet*
- kombinere *forskellige typer af videokonferencer* – udover elevpræsentationer og – diskussioner er det muligt at lade den ”fremmede” lærer træde ind som gæstelærer
- kombinere brug af *hjemmeside med et dialogisk medie* – måske ikke mindst relevant i et projekt med mange samarbejdspartnere, hvor hjemmesiden giver identitet til det store fælles projekt, og hvor man gør brug af de dialogiske medier i mindre projekter med en eller få udvalgte partnere. Hjemmesiden synes dog også relevant som et projekts portal ud

³⁷ Det betyder naturligvis ikke, at samarbejdet ikke kan baseres på andre medier og kan have mange forskellige former og grader af intensitet, blot at der ligger nogle udviklingsmuligheder inden for de medier, der gør brug af konferencesystemer.

af klasserummet, hvorved den samlede projektide og elevprodukterne bliver tilgængelige for en større offentlighed

- udnytte *samspillet mellem klasserummet og det virtuelle rum* – bl.a. ved at bruge klasserummet til at tematisere den kommunikation, der finder sted i det virtuelle rum
- udnytte *samspillet mellem klasserummet, det virtuelle rum og udvekslingsrejsen* – herunder a) udnytte den tillid, der opbygges i de sociale relationer under det fysiske møde, i planlægningen af det virtuelle samarbejde b) bruge klasserummet til at bearbejde og integrere de læreprocesser, der finder sted under den virtuelle og fysiske udveksling c) bruge det virtuelle rum til at styrke fagligheden i den fysiske udveksling. Endelig kunne man overveje at
- introducere eleverne i brug af *power-point og produktion af hjemmesider*. Power-point synes ikke mindst relevant i det omfang, man har mulighed for at gøre brug af videokonferencen. Hjemmesideproduktion, fx i form af en projekthjemmeside, der kan udveksles, synes måske ikke lige nu at være et realistisk produktkrav, men måske om nogle år. I hvert fald synes elevernes IT-forudsætninger at udvikle sig fra år til år.

Til slut en opsamling af råd til *den didaktiske planlægning og praktiske gennemførelse* af arbejdet i computerkonferencer og videokonferencer. Den lærer, der har flere års erfaringer med *computerkonferencen* fremhæver, at det er hensigtsmæssigt

- at gøre brug af emner, der emotionelt engagerer eleverne til at kaste sig ud i den interkulturelle dialog
- at gøre brug af elevcentrerede og –aktiverende opgavetyper, dvs. ikke opgaver der primært lægger op til en høj grad af fx litterær analyse
- at tænke i koncentrerede delforløb, så eleverne får en oplevelse af en dynamisk interaktion i perioder med hurtige udvekslinger
- at tænke i processtyring, hvor læreren deltager aktivt i det virtuelle rum som vejleder
- at tænke i procesevaluering, så processen danner udgangspunkt for evalueringssamtaler og karaktergivning.

Og til *den praktiske gennemførelse* af arbejdet i *videokonferencen* fremhæver lærerne at

- det er vigtigt at have fastlagt en struktur for mødet
- det er vigtigt at være fagligt velforberedt på begge sider
- det er vigtigt at forberede eleverne på, hvordan man optræder i mediet
- det er vigtigt at forberede eleverne på, hvem de vil møde
- det er vigtigt at efterbearbejde videokonferencens hændelsesforløb i klasserummet.

Litteraturliste

Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.

Ganderton, Roger (1997). Review article: Télématique et didactique des langues. *ON-CALL Vol. 11, No 1*. Tilgængelig online: <http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/ganderton111.html> [09-09-2001]

Giddens, Anthony (1994). *Modernitetens konsekvenser*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.

Heidemann, Tove (1999). *Internationalisering og skoleudvikling*. Ph.d.-afhandling. Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole.

Heilesen, Simon (2000). *At undervise med IKT*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Kornum, Lis (1997). *Telematics in: New technologies in Language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

Kramsch, Claire (1998). The privilege of the intercultural speaker, in Michael Byram (edt.) & Michael Fleming (edt.), *Language Learning in Intercultural Perspective: approaches through drama and ethnography* Cambridge: Cambridge University Press: Language Teaching Library.

Risager, Karen (1998). Language teaching and the process of European integration, in *Language Learning in Intercultural Perspective: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press: Language Teaching Library.

Søderberg, Anne Marie (1994). Interkulturel kompetence – hvad er det, og hvordan udvikler man det. *Kulturmøde og interkulturel kompetence*. *Sprog og kulturmøde* nr. 6. 21 s.

Undervisningsministeriet (1997) *Rapport om internationalisering på gymnasier, hf-kurser og VUC*. UVM 6-216. Kbh.: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (1998). *Internationale aktiviteter – indhold og kvalitet: i gymnasiet, på hf-kurser, på VUC'er*. UVM 6-247. Kbh.: Undervisningsministeriet. (Gymnasieafdelingens A-serie).

Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Udgivelser i VCL-serien

Rittenhofer, Iris (1999). Askepot bager luksuskringler: kønsbarrierer i de højere uddannelser og i forskningen. Arbejdsrapport VCL. Aalborg: Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 1 1399-7300)

Kjær Andreasen, Brian; Kolmos, Anette (1999). Undervisningsportfolios på højere uddannelsesinstitutioner. Pædagogisk Udviklingscenter og Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 2)

Algreen-Ussing, Helle; Keiding, Tina Bering; Kolmos, Anette (1999). Pædagogisk omstilling, læringsopfattelser og organisatoriske rammer. Aalborg: Pædagogisk Udviklingscenter og Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 3)

Jacobsen, Lone (1999). Internationalisering i ungdomsuddannelserne - resultater fra en pilotundersøgelse. Aalborg: Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 4)

Loretsen, Annette (2000). Aspekter af teknologistøttet fjernundervisning på universitetsniveau. Aalborg: Pædagogisk Udviklingscenter og Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 5)

Frederiksen, Birte Kloch (2000). Den verdensfjerne videnskab? En diskursanalyse af Ingeniørens Ugeblad 1970-1974. Aalborg: Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 6)

Aarup Jensen, Annie (red.) (2000). Fornyelse af egen praksis - eksperiment og refleksion i sprogundervisningen. Aalborg: Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 7)

Kolmos, Anette (red.) (2000). Online Læring - lærerkvalificering, didaktik og kommunikation. Aalborg: Pædagogisk Udviklingscenter og Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 8)

Kloch Frederiksen, Birte (2000). Moral, solidaritet og fællesskab. Ph.d.-forelæsning: med efterkrift af direktør, professor Palle Rasmussen. Aalborg: Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 9)

Langeland Christensen, Jonna; Storgaard, Stine (2000). Forsøg med undervisningen i projektskrivning- og arbejdsprocesmetoder på Den Samfundsvidenskabelige Basisuddannelse. Aalborg: Pædagogisk Udviklingscenter og Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 10)

Graaff, Erik de (2000). Assessment and educational development. Aalborg: Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 11)

Langeland Christensen, Jonna (2000). Evaluering af forsøg med undervisningen i projekt- og gruppearbejde på Den Teknisk-Naturvidenskabelige Basisuddannelse. Aalborg: Pædagogisk Udviklingscenter og Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 12)

Dohn, Nina Bonderup (2000). Viden i praksis. Aalborg: Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 13)

Kloch Frederiksen, Birte (2000). Køn og forskning i professionernes "spejl": En diskursanalyse af Ingeniørens Ugeblad/Ingeniøren 1970-1999. Aalborg: Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 14)

Rasmussen, Palle (red) (2000). Nordjylland som Lærende Region. Aalborg: Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 15)

Kloch Frederiksen, Birte (2000). Evaluering af Dansk Naturvidenskabsfestival 2000. Aalborg: Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 16)

Laursen, Erik (2001). Læring – oplysning og social differentiering: Tiltrædelsesforlæsning den 17.november 2000. Aalborg: Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 17)

Andersen, Tem Frank (2001). IKT og læring: essays med meninger. Aalborg: Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 18)

Kjær Andreasen, Brian (2001). Perspektiver på læring og økonomi - betragtninger om læringsbegrebet i økonomisk teori. Aalborg: Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 19)

Voxted, Søren (2001). Hvad er Forventningsbaseret ledelse? Aalborg: Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 20)

Mølbjerg Jørgensen, Kenneth (2001). Power, Knowledge and Organizing. Aalborg: Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 21)

Breumlund, Anne; Bruun Hansen, Inger (2001). Læring gennem livsforløb belyst ved voksne sindslidendes livshistorie. Aalborg: Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 22)

Andreasen, Brian K.; Rasmussen, Palle; Rømer, Thomas Aastrup (2001). Assessing Learning. Aalborg: Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet (VCL-serien nr. 23)

Toft, Lone (2001). Transnationale elektroniske samarbejdsprojekter - i det almene gymnasium. Aalborg: Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 24)